

JOSETE BIRAL

OPERAÇÕES RECORRENTES NA PRODUÇÃO DE RESUMOS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Lingüísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Dr.^a Iara Bemquerer Costa

CURITIBA

2003



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS


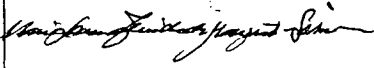

P A R E C E R

Defesa de dissertação da mestranda JOSETE BIRAL JORGE para obtenção do título de **Mestre em Letras**.


As abaixo assinadas Iara Bemquerer Costa, Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson e Reny Maria Gregolin Guindaste argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“OPERAÇÕES RECORRENTES NA PRODUÇÃO DE RESUMOS”

Procedida a argüição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	Conceito
Iara Bemquerer Costa		B
Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson		B
Reny Maria Gregolin Guindaste		B

Curitiba, 13 de junho de 2003.


Prof.^a Marilene Weinhardt
Coordenadora

Para meu pai, **Adolpho Biral**, pela lembrança
de vivas e singulares narrativas.

Para minha mãe, **Cecília Moretto Biral**, pela lição
de amor e paciência, refletida
em sua maneira de ser.

Para meus irmãos, **Olivier, Clarice e Evandro**,
pelos incontáveis gestos de apoio!
Gestos que se transformam
sempre em ações...

Para meus filhos, **Priscila, Vinícius e Cristiano**,
por tudo que não foi possível partilhar
nos momentos dedicados à pesquisa.
Pela troca injusta, mas necessária,
do amar pelo saber...

Para o **Carlos**, meu marido, quem,
à sua maneira, possibilitou o meu percurso
por instituições paranaenses de ensino – UEPG, UFPR.

A **Deus**, pela vida e pela busca prazerosa do saber.

À minha orientadora, **profª Drª Iara Bemquerer Costa**, pela paciência na transmissão dos ensinamentos, pela cessão do material bibliográfico, pela sensibilidade geradora de valiosas críticas e sugestões, indispensáveis à realização deste trabalho.

À direção do Ensino Médio do colégio curitibano
cujos alunos foram protagonistas do meu estudo.

À Coordenação do Curso de Pós-Graduação,
pelo sempre prestativo atendimento.

Aos **professores e colegas** do curso de Pós-Graduação,
que contribuíram com atos, palavras e gestos de estímulo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico –
CNPq, pela concessão de bolsa de estudo.

*As contradições internas deste mundo social, os diferentes acentos apreciativos que nele circulam estão a mostrar **diferentes nuances nas compreensões que produzimos dos mesmos fatos.** Estas compreensões, enquanto respostas construídas com base nos signos já internalizados, desvelam nossas contrapalavras às palavras dos outros, nossas diferenciadas (às vezes muito pouco) articulações dos elementos do elo ininterrupto da cadeia semiótica. É por isso que na “minha” palavra me (re)velo na contrapalavra do outro que me constitui como sujeito.*

Geraldi (1996, p.23)

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	09
1 O RESUMO NA LINGÜÍSTICA TEXTUAL	16
1.1 O RESUMO ESCOLAR.....	17
1.1.1 O gênero resumo na esfera acadêmica.....	25
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	31
1.3 O TRATAMENTO PEDAGÓGICO DADO AO RESUMO.....	37
1.4 TÓPICO – CONCEITO E PROPRIEDADES.....	47
1.4.1 O tópico no parágrafo.....	50
1.5 PROGRESSÃO TEXTUAL.....	53
1.5.1 Progressão tópica.....	57
1.5.2 Progressão referencial.....	59
2 OS PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO	62
2.1 POSSIBILIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO.....	63
2.2 ALGUNS FATORES DE TEXTUALIDADE NO RESUMO.....	68
2.3 A CONDENSAÇÃO TEXTUAL.....	71
2.4 A ORGANIZAÇÃO TÓPICA DO TEXTO-FONTE.....	75

3	OPERAÇÕES RECORRENTES NOS RESUMOS.....	82
3.1	O TEXTO-FONTE E SUA ESTRUTURA.....	86
3.1.1	A colagem de trechos do texto-fonte.....	92
3.1.2	A manutenção dos pontos periféricos.....	99
3.1.3	A reordenação tópica.....	102
3.2	O FALSEAMENTO – GRAVE DISTORÇÃO TÓPICA.....	104
3.2.1	Inserção de informações.....	105
3.2.2	Subtração de subtópicos.....	111
3.2.3	Subtração do supertópico.....	114
3.2.4	Destituição tópica – o extremo falseamento.....	119
3.2.5	Indeterminação – inserção ou subtração?.....	123
3.2.6	A reordenação da hierarquia tópica.....	128
3.2.7	Troca lexical – distração ou confusão fonêmica?.....	133
3.3	AS DEZ OPERAÇÕES EM CONFRONTO COM AS CONDIÇÕES APONTADAS POR CHAROLLES.....	137
	CONCLUSÃO.....	141
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146

RESUMO

Neste trabalho, o foco em análise é o resumo escolar. Considerado uma produção textual praticada com certa frequência, esse tipo de resumo é resultado de uma prática ainda pouco sistematizada pelos manuais didáticos. Em contrapartida a essa baixa sistematização pedagógica, é uma tarefa requisitada de acordo com alguns procedimentos, os quais o aluno ainda não domina satisfatoriamente. Esses procedimentos que direcionam as etapas da prática resumitiva são abordados por CHAROLLES (1991 e 1992), o qual afirma que o resumo escolar apresenta as seguintes características fundamentais: a condensação, a fidelidade informacional, a reformulação lingüística e a autonomia em relação ao texto-fonte. Com base nessas características, a intenção, nesta pesquisa, é analisar dez operações mais recorrentes que caracterizaram a produção de resumos como atividade escolar, em cem resumos produzidos por alunos do Ensino Médio de um colégio particular de Curitiba. Adotando o conceito de tópico de DIJK (1992), como as porções significativas do texto responsáveis pela constituição da macroestrutura textual, o objetivo é elencar as estratégias utilizadas pelos resumidores na retextualização de um texto dissertativo-expositivo. A macroestrutura é o objeto a ser buscado pelo resumidor no texto-fonte, para, em um segundo momento, ser exposta no texto-derivado, com nova característica lingüística e sintática, adequada a um novo espaço, bem menor que o do texto-fonte. A partir das estratégias utilizadas pelos resumidores, o propósito é entender quais dificuldades prevalecem nessa prática textual, a fim de sistematizar mecanismos e etapas para que operações inconvenientes sejam apontadas. O intuito maior é o de buscar opções adequadas para a construção dessa importante modalidade de texto.

Palavras-chave: Resumo escolar; movimentos tópicos textuais; hierarquia tópica; supertópico e subtópico; macroestrutura textual; fidelidade informacional.

ABSTRACT

This work focuses on the analysis of summary as school work. Being considered a textual production practised with certain frequency, this kind of summary is the result of a practice which has not been fully systematised by the teaching manuals. In contrast with the lack of pedagogical systematisation, it is a task required according to certain procedures, which pupils have not mastered satisfactorily yet. These procedures which guide the stages of summary practice are approached by CHAROLLES (1991 and 1992), who points out that school summary presents the following fundamental characteristics: condensation, informational reliability, linguistic reformulation and autonomy in relation to the original text. Based on these characteristics, the intention in this research is to analyse the ten most recurring operations which characterise the production of summaries as school work in a hundred summaries produced by High school pupils at a private school in Curitiba. Adopting the DIJK topic concept (1992), as the significant portions of the text responsible for the constitution of the textual macrostructure, the objective is to list the strategies used by summary writers when retextualising an expositive-dissertative text. The macrostructure is the object to be searched by the summary writer in the original text so that at a following stage he can expose it in the derivative text, with new linguistic and syntactic characteristics, suitable to a new space, much smaller than the one in the original text. From the strategies used by the summary writers, the purpose of this work is to understand the prevailing difficulties of this textual practice, in order to systematise the mechanisms and stages so that the inconvenient operations can be pointed out. The main aim is to seek for suitable options to the construction of this important kind of text.

Key words: school summary, textual topic movements, topic hierarchy, supertopic and subtopic, textual macrostructure, informational reliability.

INTRODUÇÃO

A prática lingüística explorada neste estudo – a produção de resumos – fundamenta-se em dois movimentos básicos que caracterizam o trabalho com textos: a produção e a compreensão. A produção, na atividade de resumir, diz respeito à operação de reformular a maneira de expressar as idéias essenciais colhidas na leitura do texto original, e a compreensão refere-se à atividade de selecionar essas idéias, condutoras da significação global do texto, no momento da leitura. Essa tarefa, a de resumir um texto, além de envolver as duas operações – a de selecionar as idéias essenciais (atividade que diz respeito à compreensão) e a de reformulá-las (tarefa ligada à produção), exige do resumidor a habilidade de condensação, de concisão.

Partindo da premissa de que pouco há escrito sobre práticas em sala de aula que digam respeito à produção de resumos e observando a possibilidade de explicar algumas estratégias utilizadas pelos alunos na realização dessa prática textual escrita, defini o objeto da investigação como análise das operações realizadas pelos alunos resumidores à luz da concepção sobre a tarefa de resumir de três lingüistas: CHAROLLES (1991 e 1992), MARCUSCHI (2001) e DIJK (1992).

O resumo é um tipo de texto que se relaciona tão diretamente com um anterior que, para condensar um texto, seja ele de qualquer natureza, o resumidor precisa apropriar-se das características textuais do texto original, texto-fonte, e reorganizá-las, na construção do texto-derivado, de forma sintética, respeitando a sua organização textual. O resumo de um texto pressupõe, também, uma considerável fidelidade do resumidor à macroestrutura do texto-fonte, e essa

fidelidade concretiza-se no transporte dos tópicos constituintes da macroestrutura textual para o texto-derivado.

A macroestrutura de um texto encerra sua significação global. Composta de tópicos considerados relevantes, ela deve estar presente no texto-derivado a fim de garantir a fidelidade informacional ao texto-fonte, sem acréscimo ou subtração dos tópicos principais, por parte do resumidor. Segundo DIJK (1992), a macroestrutura textual é, ainda, entendida como uma composição de tópicos, articulados de maneira coerente e marcados por acúmulo de significação. É uma estrutura com tópicos relevantes, fundamentais para uma bem sucedida compreensão textual.

A compreensão do texto-derivado deve estar desvinculada do texto-fonte, isto é, deve ser possível entender o texto-derivado sem recorrer ao texto-fonte. Essa autonomia do texto-derivado em relação ao texto-fonte é um indício de que a macroestrutura textual foi apreendida e reformulada, pelo resumidor. Conforme CHAROLLES (1992), o texto-derivado está sujeito às mesmas exigências de coesão e coerência que o texto-fonte. É a manutenção da macroestrutura textual que determina até que ponto há interdependência entre o texto-fonte e o texto-derivado; assim, se o resumidor levar a efeito a fidelidade informacional na sua retextualização, sem lançar mão de colagens, certamente produzirá um resumo adequado.

O tópico é considerado uma unidade de significação componente da macroestrutura do texto. Na composição de um texto, os tópicos apresentam-se em ordem hierárquica, estabelecida pela aceção dos enunciados que encerram; assim, o supertópico define o foco central tratado no texto, enquanto os subtópicos caracterizam-se por conter porções significativas direcionadas ao supertópico, favorecendo a aceitação e o entendimento do mesmo. Essa hierarquia presente no

texto-fonte deve ser mantida no texto-derivado, para que a macroestrutura se revele em consonância com a do texto-fonte.

O transporte dos tópicos constituintes da macroestrutura do texto-fonte é caracterizado por operações peculiares a esse tipo de retextualização – o resumo. É sobre esses movimentos que sistematizaremos nossa análise; na verdade, dez tipos de operações realizadas pelos resumidores serão comentadas e exemplificadas com o intuito de aduzir os tipos de estratégias utilizadas em textos produzidos por alunos do Ensino Médio de um colégio particular de Curitiba, cujo nome não será mencionado. Com a função de corretora de textos nesse estabelecimento desde 2000, selecionei, de um total de 660 textos, exigidos como exercício avaliatório de produção de resumo, 100 produções para esta pesquisa, justamente aquelas que encerram as operações mais recorrentes nos resumos produzidos pelos estudantes. A intenção, neste estudo, é averiguar o resultado da atividade de condensação de informações (apreensão de tópicos): se os resumidores identificam os tópicos no texto-fonte, se conseguem hierarquizá-los e reformulá-los a fim de produzir um texto-derivado fiel ao texto-fonte.

Para fundamentar este estudo sobre a elaboração de resumos, no primeiro capítulo deste trabalho, citamos as concepções de Dijk, Vigner e Charolles. Dijk entende o resumo como uma realização concreta da macroestrutura, relacionada à ligação das frases, através de um tema comum. “Essa macroestrutura se constitui na explicação teórica do que geralmente chamamos de enredo, trama ou tópico de um texto.” (DIJK, 1992, p.29). Diferente da macroestrutura, a superestrutura se caracteriza por exibir uma estrutura esquemática convencional, variável de acordo com a cultura, apresentando uma forma que organiza o conteúdo global do texto. De acordo com DIJK (1992), muitos tipos de discursos apresentam superestruturas

definidas, como a narrativa: situação, complicação e resolução. O texto-fonte utilizado pelos resumidores de nosso estudo apresenta uma estrutura do tipo dissertativo-informativa: é um texto científico, com dados informativos acerca de uma pesquisa realizada no campo da neurobiologia.

Para VIGNER (1991), o texto-derivado é uma paráfrase resumitiva (*paraphrase réductrice*), produto da atividade fundamentada nos princípios da economia e da fidelidade. Considerando os aspectos cognitivo e lingüístico da prática de resumir, o autor seleciona, na produção do texto-derivado, os reordenamentos lexicais ligados à redução da informação, bem como algumas transformações na estrutura dos enunciados.

CHAROLLES (1991 e 1992) dá ênfase às exigências de fidelidade e economia, características do resumo escolar. Ao tomar como requisito fundamental na produção de resumos as condições lingüísticas apontadas por Charolles – a condensação, a fidelidade informacional e a reformulação formal – a intenção será cotejar as dez operações detectadas nos resumos constituintes do *corpus* em análise neste estudo com essas condições. Considerando marcas lingüísticas de superfície, CHAROLLES (1992) também propõe um sistema composto por índices lingüísticos (conectores, anáforas, indicadores de circunstância, segmentação em parágrafos, introdutórios de mundos, entre outros) capazes de orientar a manutenção da organização do texto-fonte e de sua hierarquia informativa. Dessa maneira, o texto-derivado é resultado de uma representação inicial realizada desde a primeira leitura do texto-fonte até a produção do texto-derivado em sua versão definitiva. Todo esse processo caracteriza-se pela observação ininterrupta do texto-fonte. Como esta pesquisa direciona-se ao resumo escolar, é a abordagem de CHAROLLES (1991 e 1992) que reflete alguns elementos considerados importantes

para nossas conclusões, entre eles, a especificidade do resumo enquanto prática pedagógica, assim como as operações mentais presentes nessa prática textual.

Ainda no primeiro capítulo, conceituamos **tópico**, distinguindo o tópico frasal do discursivo. Este designa o tema sobre o qual se fala num discurso enquanto aquele se restringe ao nível da frase. E sobre a progressão textual, concluímos o primeiro capítulo com uma abordagem da progressão tópica e da progressão referencial, fundamentais para o entendimento, principalmente, de duas das dez operações apontadas neste estudo – a reordenação na hierarquia tópica e a reordenação tópica.

No segundo capítulo, o processo de retextualização é enfocado, e um diagrama de MARCUSCHI (2001, p.75), denominado “Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito”, é utilizado para apontar algumas das estratégias utilizadas nas retextualizações encontradas no *corpus*.

A fim de esclarecer as conseqüências diversas entre duas, das dez operações presentes nos resumos - a da reordenação da hierarquia tópica e a da reordenação tópica - a concepção de hierarquia tópica é abordada. Também foi dedicada certa ênfase ao processo de relevância, com fundamentação no estudo de JUBRAN *et al.* (1992). Segundo esse estudo, os tópicos caracterizam-se por uma hierarquia de relevância, isto é, conforme a significação, adquirem diferentes posições, de maior ou menor importância. Assim sendo, o **supertópico** encerra a idéia central, e o **subtópico** acrescenta informações direcionadas ao supertópico. São eles os componentes que sustentam a macroestrutura textual, justamente o sistema a ser mantido pelo retextualizador na tarefa de produção de resumo.

O terceiro capítulo é dedicado à análise das dez operações recorrentes nos 100 textos-derivados que compõem nosso *corpus*: a reordenação tópica, a colagem de trechos do texto-fonte, a manutenção dos pontos periféricos, a inserção tópica, a subtração do supertópico, a subtração de subtópico, a destituição tópica, a indeterminação, a reordenação hierárquica dos tópicos e a troca lexical.

Através da tabela denominada **“Operações recorrentes na produção de resumo”**, foi possível quantificar as estratégias utilizadas pelos alunos da 1ª série do Ensino Médio na tarefa de resumir, assim como agrupar as operações de acordo com as características de cada uma. As três primeiras estratégias – a reordenação tópica, a colagem de trechos do texto-fonte e a manutenção dos pontos periféricos – indicam movimentos que não alteram a apresentação de informações do texto original. Por outro lado, as outras sete operações – a inserção tópica, a subtração do supertópico, a subtração do subtópico, a destituição tópica, a indeterminação, a reordenação hierárquica dos tópicos e a troca lexical – caracterizam um falseamento do texto-fonte. São consideradas, portanto, mais condenáveis no processo de retextualização do tipo resumo. O falseamento do texto-fonte torna-se um problema na medida em que interfere diretamente no valor-verdade dos tópicos constituintes da macroestrutura textual. E essa interferência afeta a constituição semântica dos subtópicos ou do supertópico do texto-fonte.

A única operação que não interfere no valor-verdade dos enunciados do texto-fonte e não é condenada na produção de resumos é a reordenação tópica. Isso se deve ao fato de haver, nesse caso, a manutenção da macroestrutura do texto-fonte, com algumas alterações na posição seqüencial, e não na posição hierárquica, dos tópicos.

Outra operação muito recorrente nessa prática textual é a cópia de períodos completos ou de trechos do texto-fonte. A colagem de trechos, completos ou não, do texto-fonte para o texto-derivado, não interfere, se bem realizada, no valor-verdade dos enunciados, como também na significação global do texto. No entanto, não é bem vinda, na medida em que o transporte tópico, nesse caso, ocorreria sem interferência suficiente do resumidor; assim, sua retextualização não atenderia a uma das exigências do resumo escolar: a diferença formal em relação ao texto-fonte. Nesse caso, a tarefa de reformulação lingüística estaria sendo ignorada pelo resumidor, que se preocupou apenas em manter a macroestrutura textual do texto-fonte, através de “cópias”.

Das dez operações observadas no *corpus* analisado, a subtração de um ou mais subtópicos foi a mais recorrente, enquanto que a reordenação tópica foi a opção de menor incidência. Todas as dez operações serão analisadas detalhadamente, com amostras textuais a fim de exemplificar a ocorrência de cada uma. Assim também, as conseqüências dessas práticas consideradas infratoras na tarefa de elaboração de resumo serão apontadas, com o intuito de, além de traçar um perfil do resumidor em preparação para os exames vestibulares e para a trajetória acadêmica, apontar as opções textuais desse aluno diante da proposta de resumir. Com a apresentação dessas práticas recorrentes na tarefa de resumir, busca-se orientar o professor regente e o professor corretor para que essa prática textual seja focalizada, no contexto educacional, com a importância que merece. Essa importância está fundamentada nas exigências que caracterizam a tarefa de resumir.

1. O RESUMO NA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Resumir é uma prática social constante na comunicação humana e imprescindível como exercício específico na esfera escolar, ou na vida acadêmica. Neste caso, para a elaboração de artigos, teses, monografias, surge como elemento essencial para a sistematização das referências bibliográficas. CHAROLLES (1991) distingue duas práticas de resumo – a social e a escolar. E afirma que uma “rápida confrontação resulta que o resumo escolar é um exercício muito específico que tem muito pouco a ver com as atividades profissionais semelhantes.”¹ (CHAROLLES, 1991, p. 11). Assim, entende-se que o resumo escolar desempenha um papel instrumental, ou seja, costuma aparecer como um texto, considerado essencial, utilizado com o objetivo de realizar outras intenções: fazer análises, avaliar, comparar, relatar, entre outras. Por ser considerado um instrumento para atingir outros fins, o resumo escolar não encerra uma importância de gênero textual por si mesmo, como é o caso da dissertação, da narração; dessa maneira, não recebe a atenção pedagógica adequada à sua produção. O que não ocorre com a atividade de resumir que percorre nosso dia-a-dia – a prática social de resumo – caracterizada por um traço de naturalidade e intencionalidade, o que a torna necessária e contextualizada.

Dentre as chamadas “práticas sociais de resumo”, há uma série de atividades nos segmentos da vida, profissional principalmente, que se caracterizam pela concisão de dados. Qualquer tipo de notas – de leitura, de síntese, recados

¹ No original, lê-se: “*De cette rapide confrontation il ressort que le résumé scolaire est un exercice très spécifique qui n’a que très peu à voir avec les activités professionnelles apparentées.*”

propagandas, entre outras atividades rotineiras – constitui uma prática resumitiva cujas finalidades são tão diversas quanto reais.

Segundo CHAROLLES (1991, p11), os objetivos da atividade de resumir presentes em nossa rotina incluem facilitar, para o leitor-examinador, a pesquisa de informações; contribuir para a interpretação de um documento supostamente difícil, bem como motivar o leitor à leitura do texto-fonte. Esses tipos de resumo, os “sociais”, comportam-se como um produto intermediário para o acesso ao texto-fonte. É o caso de resumos de artigos em congressos e revistas, resumos de filmes e novelas, entre outros. De acordo com a situação, diante da necessidade da prática resumitiva, o sujeito procura se adequar ao exigido, dentro de um contexto caracterizado pelo fator (quase sempre) positivo da real intencionalidade, cujo objetivo existe e pode ser imediatamente atingido. Isso torna o procedimento social de resumir uma tarefa útil e com papéis naturalmente definidos, ou seja, o resumidor ocupa sua função em um determinado momento, e bem localizado diante de uma mensagem de fato a ele direcionada. Não é o que ocorre na situação de produção do resumo como prática textual dentro da escola.

1.1 O RESUMO ESCOLAR

A prática do resumo escolar revela a competência de síntese que o aluno apresenta para resumir, em texto próprio, o que leu. Assim, a relação positiva entre compreensão de texto e seleção e hierarquização de informações torna-se evidente nessa prática textual. A atividade de resumir – tanto no ambiente escolar como fora dele – é considerada uma prática quase banal do cotidiano. No entanto, entre tantas

divergências que assinalam a prática social do resumo e o resumo escolar, uma reside no confronto entre a interação real do primeiro e a interação simulada do segundo. Como já foi afirmado, se no dia-a-dia há uma situação de proposta para resumir, ela é repleta de intenção², devido ao fato de o resumidor ter o que dizer, com razão para fazê-lo, diante de um interlocutor real, assumindo posições e estratégias que resgatam sua individualidade. Totalmente diversa dessa situação, delineia-se aquela que assinala o resumo escolar, uma reprodução, elaborada por um resumidor impossibilitado de manifestar posicionamentos (por não ser autor do texto-fonte), e diante de um cenário completamente determinado: toda a classe, compondo um locutor coletivo (mas individualizado), dirige-se a um só interlocutor (o professor-corretor), manuseando um só texto-fonte (já estabelecido), sem razões para tal realização (a não ser atingir a nota ou o domínio instrumental dessa prática), e distante de qualquer possibilidade de manifestar seu “existente” posicionamento crítico diante do já-dito – o texto-fonte. O que lhe resta, nesse processo de produção textual, é a escolha de **estratégias** a fim de dizer o já-dito, para produzir um texto-derivado de um texto-fonte, cujo gênero pode divergir de sua prática lingüística rotineira. Serão as estratégias utilizadas pelos alunos o objeto de nossa pesquisa, direcionada ao resumo como prática textual, no espaço escolar.

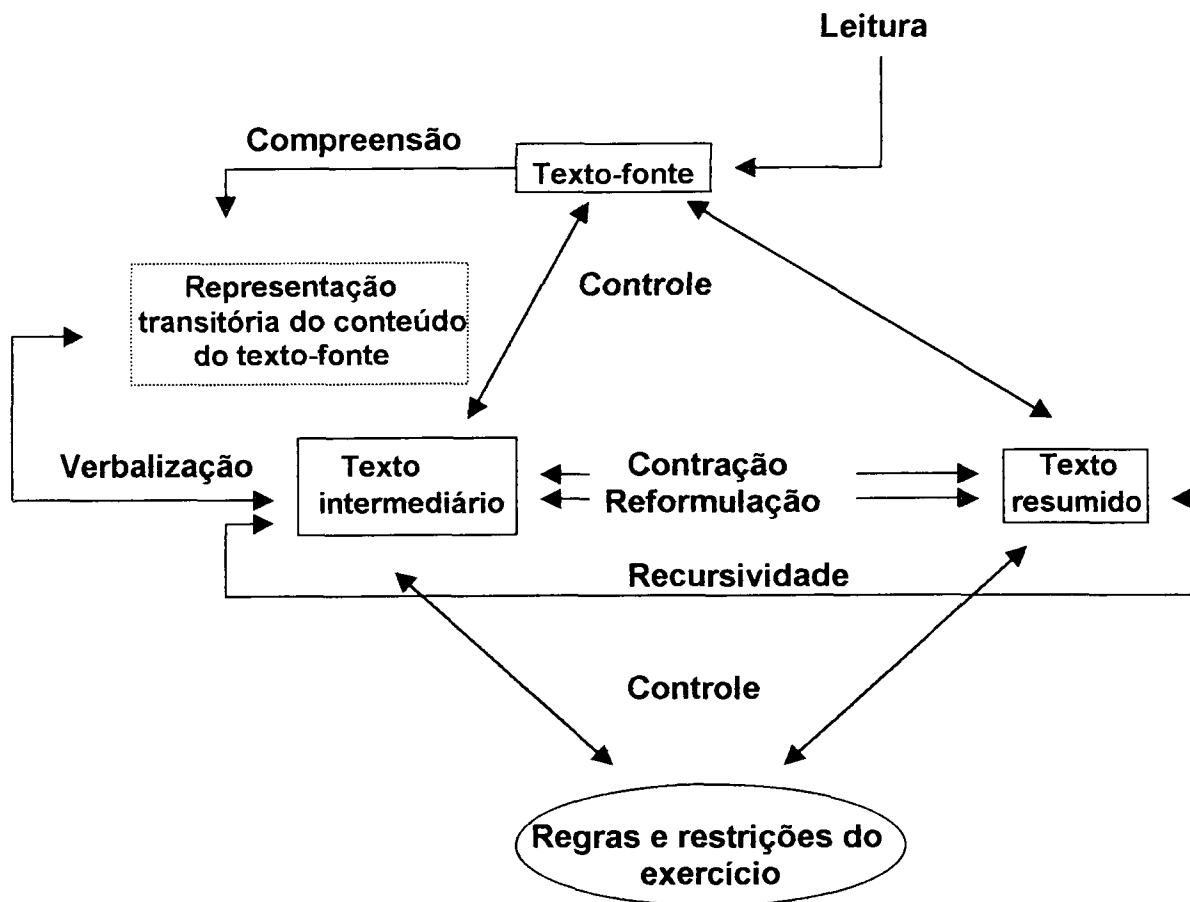
O resumo escolar, como afirma CHAROLLES (1991 e 1992), define-se como uma síntese organizada das características textuais do texto original, denominado **texto-fonte**. O **texto-derivado**, o resumo, deve ser mais breve que o texto-fonte, e formalmente diferente, porém, apresentar fidelidade informativa, ou

² A intencionalidade e a aceitabilidade são dois fatores de textualidade diretamente ligados à prática resumitiva, serão, portanto, comentados no capítulo 2.

seja, uma manutenção de tópicos considerados essenciais para a compreensão do texto original. O resumidor terá sucesso na sua tarefa resumitiva à medida que, na sua retextualização, atender a esses critérios.

Se, por um lado, o resumidor deve manter o conteúdo informacional do texto-fonte; por outro, sua produção, o texto-derivado, deve apresentar-se modificada formalmente, tanto nas escolhas lexicais quanto na estruturação sintática. Em vista dessa contradição – manutenção / modificação – CHAROLLES (1991, p. 12) aponta um ponto de tensão presente nessas linhas contraditórias – a manutenção semântica contrapondo-se à reformulação lingüística. Na concepção de CHAROLLES e VIGNER, a reformulação lingüística está relacionada a alterações sintáticas (corte de informações secundárias) e semânticas (uso de expressões mais genéricas em lugar de informações particularizadas).

Assumindo que o resumo escolar é um teste destinado a avaliar as capacidades de compreensão e de produção escrita dos alunos, CHAROLLES (1991, p. 14) apresenta um esquema das diferentes operações cognitivas que supõe estarem implicadas nessa tarefa:



Conforme esse esquema de CHAROLLES (1991, p.14), a atividade de resumo apóia-se numa representação inicial, elaborada desde a primeira leitura e constantemente refeita, na medida em que se desenvolve o trabalho de análise e de controle das operações de contração e de reformulação. Essa representação inicial fornece a matéria-prima do texto intermediário, o qual serve de rascunho às operações de resumo que interagem com essa versão intermediária até que ela se torne permanente. Todas essas operações são supervisionadas pela observação do texto-fonte, da representação em curso do seu conteúdo e do estado do texto intermediário em vias de elaboração, e condicionadas pelas regras e restrições do exercício.

A primeira etapa do processo de retextualização, da produção do resumo, é marcada pela compreensão, a qual supõe as operações de parentetização e de hierarquização. A primeira é extremamente útil para a condensação porque, ao detectar quais seqüências devem ser consideradas do mesmo tipo, indica que, caso se decida eliminá-las, deve ser, em princípio, por inteiro. Com relação à hierarquização, CHAROLLES (1992) destaca as operações enunciativas de acordo com as intenções do enunciador. E reconhece que é delicado estabelecer essa hierarquia de intenções, sendo mais da competência de filósofos da ação e de psicolinguistas, do que de linguistas. Também estabelece um quadro que permite decidir quais informações, mais que outras podem ser eliminadas na atividade de resumo. Segundo esse quadro, são diretrizes as operações de consecução (portanto, conseqüentemente...), de correção (mas...), de oposição (entretanto...) e são subordinadas as operações de justificação (pois, já que...) de confirmação (com efeito), de ilustração (por exemplo...).

Ao tratar das operações de reformulação, o autor destaca as exigências de fidelidade e economia, características do resumo escolar. O resumidor deve, em vista disso, consultar de maneira consciente e sistemática, seu léxico mental, para encontrar as formas de expressão que permitam reunir, sob uma expressão, um conjunto verbal mais vasto. Entre esses mecanismos de condensação parafrástica, encontram-se a nominalização e a adjetivação assim como os fenômenos de pressuposição e de implicação. Charolles destaca, ainda, que as marcas de tematização e de anaforização intervêm no momento da reformulação, tendo o efeito de bloquear as operações de eliminação, quando elas tornam irrecuperáveis as informações necessárias à interpretação correta de uma cadeia.

Afirma CHAROLLES (1991, p. 12) que, considerado como um teste destinado a avaliar a capacidade de compreensão e produção escrita dos alunos, o exercício escolar do resumo contribui para reforçar e normatizar o que ocorre com testes de memorização. Nesse caso, as operações de seleção-memorização seguem um ritmo de compreensão espontânea, cujo conteúdo, o do texto-fonte, transforma-se numa versão adequada ao entendimento do aluno, versão possível de ser retida, pelo fato de conter marcas lingüísticas próprias do resumidor. É com sua prática lingüística que o aluno assimila o conteúdo do texto-fonte para que possa reproduzi-lo no texto-derivado, de acordo com as exigências características a esse tipo de retextualização. Assim, a compreensão do texto-fonte e a produção do texto-derivado são dois importantes processos cognitivos, fundamentais a essa atividade; a operação de selecionar as idéias essenciais diz respeito à compreensão e a de reformulá-las é tarefa ligada à produção. Esta última estabelece uma relação com a habilidade lingüística do resumidor revelada, também, nas construções coesas e coerentes que determinam a organização tópica do texto.

O resumo é um tipo de texto que se relaciona diretamente com um texto anterior, na medida em que “o resumidor pode, a todo o momento, retornar ao texto-fonte, revê-lo, total ou parcialmente, e controlar as decisões de eliminar ou reformular de maneira condensada a passagem.” (CHAROLLES, 1991, p.3). O texto-fonte serve como importante recurso no momento de avaliar o texto-derivado; nesse sentido, diante do corretor-avaliador, oferece pistas concretas na forma de sua macroestrutura. Dessa maneira, os tópicos que constituem o sentido global do texto-fonte deverão, necessariamente, estar presentes no texto-derivado, obedecendo a uma hierarquia, cujos tópicos relevantes apresentam-se dentro de uma graduação, na qual o supertópico ocupa a posição mais elevada, seguido dos

subtópicos. Sendo assim, a manutenção do grau de importância de cada tópico na tarefa de transportar a macroestrutura do texto-fonte para o texto-derivado é condição essencial para uma bem sucedida retextualização do tipo resumo. Junto com essa manutenção, a dos tópicos e a de sua hierarquia, no resumo escolar, obrigatoriamente, a condensação e a interferência lingüística do resumidor a ponto de apresentar modificado formalmente o texto-derivado são consideradas condições essenciais.

Nessas condições apontadas por CHAROLLES (1991) para a produção de resumo, fundamenta-se a observação dos textos que compõem nosso *corpus*. As dez operações³ detectadas nos textos-derivados reportam-se às condições exigidas na tarefa de resumir – a manutenção dos tópicos e de sua hierarquia, a redução e a interferência lingüística do resumidor. Todas serão enfocadas com base na movimentação dos tópicos. A condensação, nos resumos produzidos para este estudo, foi caracterizada por quatro operações – a subtração do que não era relevante no texto-fonte, isto é, o que não fazia parte da sua macroestrutura, a subtração do supertópico e de subtópicos, a subtração de todos os tópicos (um esvaziamento tópico) e a generalização (uma mescla de inserção e subtração). A interferência lingüística do resumidor realiza-se em todas as dez operações, na medida em que cada uma delas é resultado de sua opção resumitiva; no entanto, em algumas, essa interferência é considerada mais visível e, muitas vezes, inadequada – principalmente na inserção tópica, na reordenação hierárquica dos tópicos e na troca lexical.

³ Todas as dez operações serão minuciosamente analisadas no capítulo 3 deste trabalho.

Para resumir um texto de qualquer natureza, o resumidor precisa apropriar-se das características do texto original e reorganizá-las de forma sintética, respeitando sua organização tópica. O resumo de um texto pressupõe fidelidade ao texto resumido (texto-fonte); no entanto,

Apenas 'pressupõe uma certa fidelidade', uma vez que para resumir um texto, o resumidor, por mais fiel que procure ser, reinterpreta o discurso do outro a partir do seu próprio discurso. O resumo mostra, então, traços do discurso do produtor do texto original e também do discurso do resumidor, já que este interpreta o texto original e o reescreve sinteticamente a partir do seu próprio discurso. É nesse sentido que a escrita de resumos é, primordialmente, uma atividade de leitura. (GHIRALDELO, 1993, p.156)

Ao apontar a interferência do resumidor, realizada já a partir de uma interpretação do texto-fonte, GHIRALDELO confere à atividade de leitura uma grande importância, na medida em que a compreensão surge como resultado da atividade de ler. Afirma que a habilidade de ler está intimamente relacionada com o conhecimento prévio do leitor, o qual abrange: o conhecimento de mundo (o leitor será capaz de compreender o que lê no texto-fonte em relação ao que já sabe), o conhecimento da língua (principalmente com relação à percepção das ligações internas do texto e da progressão textual) e a habilidade de raciocínio, um processo automático e inconsciente, responsável pela interpretação do texto. Há, também, a visão da leitura como prática social, remetendo a outros textos e a outras leituras; ORLANDI (1988) analisa a linguagem nos seus aspectos sociais, e entende o leitor situado historicamente e ideologicamente.

1.1.1 O gênero resumo na esfera acadêmica

Na esfera acadêmica, o resumo ganha status de gênero discursivo quando se torna parte integrante de uma monografia, de uma dissertação ou de uma tese. Nessas condições, cumpre a finalidade básica de traduzir sincreticamente um todo, numa relação metonímica (uma parte que representa um todo) e fidedigna com o texto ao qual se refere.

Esse tipo de resumo foi objeto de estudo de uma tese de doutorado, cuja autora (FERREIRA, 1999) tenta mostrar

que os resumos, ainda que tragam informações que conduzem ao trabalho como um todo (segundo o próprio gênero do discurso), não são tão estáticos ou transparentes como podem parecer para o leitor. Não são 'miniaturas' das dissertações de mestrado e teses de doutorado. Não seguem prescrições rígidas e fixas de produção, que garantam a interpretação correta do texto que lhes deu origem. Há alterações de um resumo para outro, orientadas por um projeto de dizer de cada autor, naquilo que considera relevante como conteúdo temático. Há alterações de estilo, que pode ser mais ou menos 'preso' ou moldado a uma representação do gênero tipo *resumo*. Há alterações na estrutura composicional, que pode ser ampliada com informações introdutórias ou conclusivas. Há cortes, substituições e acréscimos de palavras guiadas pelo estilo do autor adaptado ao gênero do discurso e ao suporte material do texto. (FERREIRA, 1999, p.155)

Inúmeras interrogações percorrem essa tese de doutorado sobre o resumo, dentre as quais, algumas intrigantes: "Os resumos apresentam exaustividade do tema? O resumo diz aquilo que queremos saber do trabalho que o originou? Através do resumo, posso precisar o temário e as tendências? Um resumo poderia ser lido como parte de um todo? É possível um olhar metonímico para cada resumo?" (FERREIRA, 1999).

Diante desses apontamentos de FERREIRA (1999), questiona-se o fato de que se o autor de um texto-fonte – uma dissertação ou tese – é capaz de alterar

sensivelmente o resumo que produz a partir desse mesmo texto, como evitar as alterações, também acentuadas, na produção do resumo escolar, cujo texto-derivado seja de outro autor, um aluno, apenas leitor do texto-fonte?

Para determinar a concisão do resumo de teses, dissertações e monografias, três critérios são apontados como importantes por FERREIRA (1999, p.155): “um primeiro está ligado à preocupação do autor com a extensão do texto, um segundo, ao órgão que o divulga, e, ao envolvimento do autor com a questão da autoria, ou ainda, à imagem do leitor.” Por outro lado, para determinar a extensão maior do texto, aponta-se como causa a necessidade de clareza, de dar ao tema completude maior, a fim de revelar uma relação mais direta com a produção da pesquisa.

Seja pela concisão, seja pela maior extensão, são possíveis singularidades que se tecem nas condições específicas de produção do resumo, mesmo sendo este considerado um enunciado estável. O leitor buscará as informações como “verdades prontas” que foram transportadas resumidamente de um texto maior, e poderá se sentir frustrado ao comparar o resumo com a pesquisa que lhe deu origem, atribuindo ao autor as deformações a respeito do conteúdo oferecido. Conclui, então, FERREIRA (1999, p.162):

Volto a BAKHTIN, justamente para pensar diferente. Um autor, ao optar pelo gênero *resumo* com a intencionalidade de traduzir, numa visão mais sincrética um todo, cria outra realidade de relativa independência, produto de uma **tensão** [sem grifo no original] construída de contigüidade e ruptura com o trabalho que lhe deu origem, numa relação dialética entre os gêneros e as práticas discursivas, dando espaço sempre para a reelaboração e transformação dos próprios gêneros discursivos.

As “deformações” no resumo com relação ao conteúdo seriam, então, produto de uma tensão baseada ora em consonância ora em dissonância entre o texto-

derivado e o texto-fonte. Como já se afirmou, a tensão também é apontada por CHAROLLES (1991) como resultado de uma divergência entre as condições para a produção do resumo – a condensação lexical, a fidelidade informacional e a reformulação lingüística. Nessa tensão reside a justificativa para algumas das dez operações recorrentes nos textos analisados. Por exemplo, a subtração tópica pode ser resultado da tensão entre a condição que exige a condensação e a condição de fidelidade tópica. Assim sendo, o resumidor, sem uma visão esquemática do texto-fonte, perderia a noção do número de tópicos constituintes da macroestrutura textual e, objetivando cumprir a meta de redução lexical, subtrairia algum tópico relevante. Esse processo caracteriza uma situação de tensão peculiar ao tipo de retextualização denominado resumo. No caso do resumo acadêmico, das teses e dissertações, é o mesmo autor quem elabora os dois textos confrontados – o texto-fonte, a pesquisa, e o texto-derivado, o resumo, enquanto que, na nossa pesquisa, o autor do resumo é somente um leitor, não o autor, do texto-base. O previsível seria uma maior incidência dessas “deformações” no segundo caso, quando o autor do resumo tem um contato bastante imediato com o assunto e a organização do texto-fonte, aquele cujos tópicos deverão ser mantidos.

O resumo foi abordado de duas maneiras, nesse estudo de FERREIRA (1999). Primeiramente, ao traçar um paralelo entre diferentes resumos com um tema comum: a leitura; posteriormente, ao delinear uma comparação entre resumos diferentes, elaborados pelo mesmo autor sobre a mesma tese. Com relação a esta última comparação, dois resumos se caracterizaram como realidades autônomas e singulares, mesmo tendo em comum o mesmo texto-fonte, a tese. Essa alteração justifica-se, segundo FERREIRA, pelas **condições de produção, leitura, gestos e movimentos**, enfim, pela **ação com a linguagem** que cada autor fez.

Essa ação, ou interação com a linguagem, na forma de texto, tem sido objeto de estudo da Lingüística Textual. O texto tem sido focado como um exercício de interação social, cujo processo de planejamento, verbalização e construção foi valorizado. Assim, ganhou espaço a concepção de que o texto não é um fim em si mesmo, tampouco se apresenta de maneira pronta e acabada. Muitos fatores concorrem para dar sentido ao texto, entre eles, os sujeitos envolvidos no processo, e as necessidades pragmáticas.

Sabe-se que o ato comunicativo, cujo produto é o texto, necessita de organização, resultado de uma ação conjunta entre os interlocutores, que planejam as ações discursivas com o objetivo de atingir metas que consistem em dar sentido e compreensão ao produto verbal. Como ato de interação, o texto apresenta os fatores pragmático e cognitivo como peças importantes para que ele tenha status de processo e construção. Arquitetar uma construção textual, como é o modelo por nós explorado neste estudo – o resumo –, é, na verdade, um convite à reescrita de um produto já organizado, resultante de uma interação entre o produtor e o leitor. Este assume o papel de interlocutor que compreende o produto; conforme o grau de compreensão, irá interagir em sentido diferente do percorrido, adotando, então, uma postura de interlocutor produtor, responsável pela retextualização do que foi, em princípio, a matéria-prima para o seu produto. Num processo de remodelagem, com o objetivo maior de condensar o texto-fonte, o aluno elimina informações secundárias em relação à macroestrutura textual. Assim o aluno deve concluir o resumo: mantendo as marcas tópicas do texto-fonte, hierarquizando os tópicos e interferindo principalmente na subtração de itens considerados, pelo resumidor, menos importantes.

Na hierarquização tópica, uma seleção da macroestrutura releva o que há de essencial a ser apreendido em um texto. É esse um tipo de atividade que caracteriza o relacionamento do estudante com textos de inúmeras disciplinas. Esse relacionamento se fundamenta na busca pelo essencial, até mesmo considerando um possível cruzamento entre as informações relevadas pelo professor e aquelas encontradas no material bibliográfico. A importância das informações é elemento fundamental que conduz a seleção das mesmas.

A competência comunicativa dos falantes inclui o conhecimento de que o resumo reduz o texto-base às suas idéias essenciais. É assim que ocorre com a prática oral dessa atividade que permeia nosso dia-a-dia: narramos fatos, reproduzimos recados, descrevemos situações, pessoas, ambientes, enfim, selecionamos o essencial do processo comunicativo e reproduzimos o que julgamos ser fundamental. Essa seleção de tópicos tem muitas vezes uma função argumentativa, na medida em que conferimos aos tópicos selecionados uma nuance pessoal que se delineia numa reordenação tópica, com apagamento, acréscimo, nova interpretação ou arrumação da macroestrutura textual.

Como prática escolar, selecionar o que se julga como fundamental também é uma das metas do resumidor. E no ambiente acadêmico há traços de dificuldade com relação a essa tarefa, segundo GRAEFF (2001. p.15). “Pelas observações de professores de diferentes cursos da Universidade de Passo Fundo, em um pedido de auxílio a professores do curso de Letras sobre como proceder diante de resumos incoerentes, tanto do ponto de vista global quanto local”, é possível concluir que, no percurso do aluno pelos bancos escolares, poucas informações sobre como realizar o resumo são oferecidas. O universitário está vinculado à prática cotidiana de leitura de textos expositivo-argumentativos, com o objetivo de fichar o lido, o que implica

resumir. Se tiver sucesso nessas tarefas, o domínio dessa técnica será atingido enquanto estudante, e no futuro, como profissional.

O estudo de GRAEFF (2001) sobre o resumo de textos baseia-se na semântica argumentativa, mais explicitamente, em conceitos da teoria da polifonia e da teoria dos blocos semânticos, ampliados para o nível do texto. Sua proposta centra-se na identificação das unidades semânticas básicas com as quais o locutor de cada um dos textos-base concorda e/ou se identifica. E esse locutor, em suas atitudes de discordar, concordar e/ou se identificar com os enunciadores permite que se perceba como o texto argumenta e qual o seu sentido global, posto que esse sentido se reduz a um único encadeamento argumentativo básico.

A pesquisa de GRAEFF (2001) considerou a completude dos resumos e a observância dos princípios de economia e de fidelidade em relação ao respectivo texto-base. A conclusão da autora assim se apresenta:

Acreditamos que, se a elaboração dos resumos analisados tivesse iniciado por um processo refletido de identificação das unidades semânticas fundamentais de cada texto-base, tanto a repetição dessas unidades quanto a extrapolação estariam interditas, o que deixa entrever o caminho para uma metodologia de produção de resumos. É adequado destacar que essa **metodologia** necessitaria incluir o estudo de **índices de estruturação e de hierarquização** (lingüísticos e paralingüísticos) que, certamente, guiam o resumidor competente na identificação dos blocos semânticos, das regras e dos **aspectos tópicos** [sem grifo no original] normativo e/ou transgressivo com que o locutor de determinado texto concorda e/ou se identifica. (GRAEFF, 2001, p. 94).

Para esta pesquisa, é fundamental dar ênfase à necessidade de uma metodologia que inclua índices de estruturação e de hierarquização dos aspectos tópicos do texto a ser resumido. Essa ênfase justifica-se pela abordagem que será direcionada, no capítulo 2 deste trabalho, à hierarquia tópica presente no texto-fonte

texto-fonte e nos textos-derivados. No momento, é necessário delinear o procedimento metodológico adotado para este estudo.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

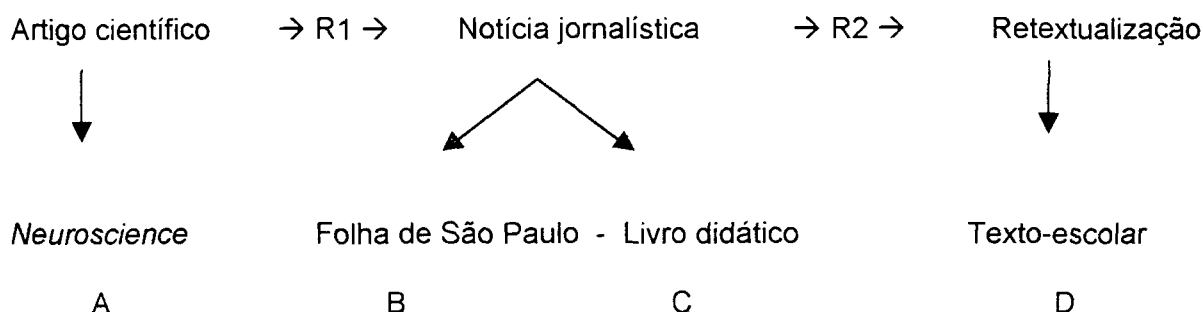
Este trabalho inicia-se com a constituição de um corpus com redações de alunos da primeira série do Ensino Médio, do turno matutino, de um colégio particular da cidade de Curitiba. Forma um total de 100 redações, escolhidas dentre 660 textos produzidos no mês de março de 2002. As redações são retextualizações propostas como atividade de resumo do texto-fonte “**Mais e melhores neurônios**”, publicado no jornal Folha de São Paulo, em 03/03/99. O texto-fonte estrutura-se de acordo com o gênero dissertativo-expositivo e apresenta dados informativos em grande quantidade.

O texto-fonte percorreu uma trajetória considerável até estar disponível para o aluno resumidor. Sua origem, de acordo com o próprio texto, situa-se numa publicação científica – *Nature Neuroscience* – de março de 1999. De texto científico, passou a artigo de divulgação, publicado em jornal (Folha de São Paulo), de onde foi extraído para compor o livro didático *Texto e Interação* (CEREJA, 2000), utilizado como material didático durante as aulas de redação.

No percurso exposto, o texto adquiriu características próprias de cada gênero. Como pesquisa científica, marcado pelo rigor e pela precisão da linguagem; como artigo jornalístico, caracterizado pela objetividade e acessibilidade esperadas pelo leitor-alvo do jornal. A última etapa da retextualização – o texto-derivado produzido pelo aluno – distingue-se por uma maior informalidade, justificada pela interferência

lingüística do resumidor, um sujeito pouco acostumado com a linguagem científica.

Um esquema dessa trajetória seria assim apresentado:



A retextualização R1 supõe uma certa redução informacional, característica da atividade de resumir. Realizada pelo jornalista, parece⁴ ser reproduzida na íntegra no livro didático de CEREJA e MAGALHÃES (2000), manuseado pelos alunos. Para nossa investigação, a retextualização R2 evoca como fundamental a tarefa de condensação tópica, sobre a qual direcionamos nosso estudo.

A atividade de resumir foi objeto de avaliação como produção textual do mês de março de 2002. A cada mês, um tipo de produção textual é encaminhada à correção externa, isto é, realizada por um corretor desconhecido no ambiente de sala de aula. Esse corretor acompanha o sistema de orientação praticado em sala pelo professor-regente, através de contato pessoal (ou telefônico ou, ainda, *on line*) com o mesmo, nunca com os alunos. A cada atividade orientada pelo professor-regente e requisitada como item avaliativo, um novo contato se faz, e o professor-regente informa os textos trabalhados e os itens que serão mais rigorosamente

⁴ As marcas de possibilidade justificam-se pela falta de contato com os textos nos meios de comunicação A e B: a revista científica *Neuroscience* e o jornal *Folha de São Paulo*.

analisados no processo de correção.

Como corretora de redações desde 1996, e, nesse estabelecimento, desde 2000, tive a oportunidade, inúmeras vezes, de observar a dificuldade que o aluno apresenta ao produzir um resumo. Contudo, uma sistematização das operações escolhidas por eles para a conclusão da tarefa de resumir só foi possível após quatro práticas de correção das produções de resumos – a primeira ocorreu em junho de 2000, a segunda, em maio de 2001, a terceira, em março de 2002 e a quarta, em agosto de 2002. A produção selecionada para análise foi a de março de 2002, em que foi usado como texto-fonte um texto de divulgação científica; os outros três eram editais do jornal Folha de São Paulo. A seleção do texto de divulgação científica como texto-fonte a ser analisado deveu-se à facilidade de detectar os tópicos componentes da sua macroestrutura.

Nessa ocasião, como em toda atividade relacionada à prática de produção de texto, a professora-regente havia trabalhado um modelo de resumo em sala e, na semana seguinte, exigiu uma produção nos mesmos moldes. Os alunos produzem mais textos durante o mês⁵ (corrigidos pela professora-regente), mas sabem quais são encaminhados ao corretor externo. Em função dessa troca de interlocutor – o corretor – o empenho do aluno com relação à produção textual é intensificado, justamente com o objetivo de simular uma situação característica do vestibular: um texto produzido para um interlocutor desconhecido, com quem o aluno jamais teve contato pessoal.

A folha utilizada para a versão final do texto é composta de dois blocos com dez linhas cada. O primeiro é direcionado ao rascunho, e o segundo, à versão

⁵ Há uma aula de redação por semana.

definitiva. Necessariamente, os dois blocos devem estar preenchidos, ou seja, o aluno deve apresentar um rascunho e a versão definitiva. Isso não quer dizer que todo rascunho é inspecionado pelo corretor, a fim de verificar se houve reflexão e interferência no momento anterior à versão definitiva. Em algumas ocasiões, diante do interesse do próprio aluno, o rascunho é confrontado com a versão definitiva, com o intuito de esclarecer arrumações e outros movimentos possíveis antes da redação final.

Direcionado à produção textual em análise neste trabalho, seria interessante até mesmo um terceiro bloco de dez linhas, destinado à confecção de um esquema, um fluxograma. Este estaria composto por uma relação dos tópicos centrais do texto-fonte, e seria utilizado pelo resumidor como ponto de partida no momento da reformulação, para a produção de um texto-derivado, com a vantagem de se apresentar sem vínculos sintáticos com o texto-fonte. E sem esse vínculo sintático, o resumidor assumiria novas construções oracionais, garantindo a reformulação do texto-fonte dentro dos padrões da fidelidade tópica e da condensação. Em alguns poucos textos, observamos um esquema no verso da folha. Entende-se que esse aluno realizou a seleção da macroestrutura do texto-fonte no esquema e, a partir deste, elaborou uma construção lingüística reformulada, no rascunho; daí, então, revisou o mesmo para que chegasse à versão definitiva. A professora-regente fez referência à montagem do esquema, na atividade anterior à produção do resumo avaliado; contudo, não chegou a produzir um junto com a turma.

Sem espaço para título, o aluno recebe orientação para usar, no mínimo, seis linhas e, no máximo, dez e “meia”. Cada início de linha é numerado, a fim de que a visualização do número seja fator colaborativo no sentido de garantir a produção textual dentro dos moldes requisitados pelas universidades almeçadas por esses

alunos. Na parte inferior da folha, há elementos indicadores dos possíveis problemas na construção do texto, e o corretor deve apontar *quais foram mais recorrentes no texto analisado*.

No decorrer das quatro correções de resumo já citadas, certas operações tornaram-se freqüentes. E desde a primeira correção, uma lista das estratégias mais recorrentes foi sendo ampliada, na medida em que essas opções iam se repetindo. A manutenção dos tópicos informativos presentes no texto-fonte foi o item condutor de todo o processo de observação dos textos-derivados; dessa maneira, a eliminação desses tópicos e o acréscimo de outros foi o ponto de partida para a elaboração de uma tabela com as dez operações mais utilizadas para a tarefa de resumir.

A colagem foi o segundo ponto de observação direcionado a detectar as operações presentes nos resumos. Com relação a essa prática de copiar, duas operações foram muito freqüentes: a colagem de períodos completos, assim como de trechos menores, e a colagem dos pontos periféricos do texto-fonte – o primeiro e o último parágrafo.

Em mais duas etapas surgiram as outras quatro operações detectadas. Duas delas referentes ao movimento, realizado pelos resumidores, com itens lexicais – a indeterminação e a troca lexical. Esta última estratégia parece resultado de uma certa distração do retextualizador no momento de resumir, o qual apresenta seu produto final distanciado do original, devido à falta de fidelidade informacional. No caso de indeterminação, observou-se um resumidor com opções fundamentadas na eliminação de dados relevantes, substituídos por itens lexicais indeterminados.

Finalmente, duas últimas estratégias completaram o quadro de dez operações recorrentes nos resumos analisados: a reordenação tópica e a reordenação

hierárquica dos tópicos presentes no texto-fonte. Essas duas opções resumitivas fundamentaram-se na questão da ordem. No caso da reordenação tópica, a ordem refere-se à alteração na sequência dos dados apresentados no texto-fonte. No outro caso – o da reordenação da hierarquia tópica – há uma infração no que se refere ao grau de importância das informações do texto-fonte, os tópicos considerados relevantes assumem posição inferior, da mesma maneira que há uma supervalorização de tópicos irrelevantes.

Na busca dessas dez operações resumitivas, é preciso reconhecer que o processo de construção do texto é subjetivo, permitindo ao leitor construir sua própria rede de relevância tópica. Dessa forma, não se pode dizer que os discursos em geral têm uma macroestrutura única e definitiva. Durante o processo de compreensão, o leitor pode construir a sua própria representação textual, de acordo com os temas que lhe pareçam mais importantes ou relevantes. Para elencar essas dez estratégias, uma estrutura tópica do texto-fonte⁶ foi determinada por mim a fim de detectar os dados informativos que foram mantidos. Com essa determinação, certamente, não se elimina a evidente flutuação na seleção tópica do texto-fonte.

Com o intuito de observar as opções utilizadas para resumir presentes nos textos-derivados, foi natural o processo de buscar nos livros didáticos os princípios ofertados à elaboração dessa prática textual. E foi, então, possível traçar um esboço do tratamento pedagógico dado ao resumo.

⁶ O texto-fonte "Mais e melhores neurônios" e sua estrutura tópica estão representados no capítulo 2 deste trabalho, nas páginas 78 e 79, dedicadas à organização tópica do texto a ser resumido pelos alunos envolvidos neste estudo.

1.3 O TRATAMENTO PEDAGÓGICO DADO AO RESUMO

Poderíamos afirmar que a prática de resumir, dentro de nosso contexto escolar, é uma tarefa constantemente requisitada, contudo, ainda não praticada de maneira sistematizada, isto é, não há uma prática pedagógica que oriente o aluno, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, a resumir dentro de princípios didáticos. Como afirma VIGNER (1991, p.53), “se a prática do resumo é constante em atividades profissionais (jornalismo, informação científica, etc.), sua teoria ainda é incerta, e as práticas de aprendizagem que se reportam a ela, dentro de estabelecimentos escolares, são marcadas por um empirismo evidente.”⁷ E, mesmo distante de um tratamento didático adequado a essa prática, a escola considera importante o exercício de resumir, porque permite avaliar se o aluno foi de fato capaz de apreender os aspectos fundamentais do que leu.

No material didático de Língua Portuguesa, das quatro últimas séries do Ensino Fundamental, são poucos os autores que fazem referência à prática textual de resumir. SARGENTIM (1998) aborda essa técnica no volume 1, direcionado à 5ª série, da coleção Redação - Curso básico. Usa como exemplo uma narrativa de Monteiro Lobato – O macaco e o coelho –, e, em quatro etapas, apresenta os passos a serem seguidos pelo resumidor. Vale observar que há diálogo no texto-fonte entre os personagens; já no texto-derivado, apontado como exemplo da quarta etapa da atividade, o discurso direto foi substituído pelo indireto.

⁷ No original, lê-se: “Si la pratique du resume est chose ordinaire dans bien des milieux professionnels (journalisme, information scientifique, etc.), sa théorie est encore incertaine, et les pratiques d'apprentissage qui s'y rapportent dans les établissements scolaires sont marquées d'un empirisme évident.”

Com relação à atividade de resumir, SARGENTIM afirma que

resumir é contar, com as próprias palavras, os fatos, ou as idéias mais importantes do texto. Para resumir um texto, você deve seguir algumas etapas:

1ª etapa – Ler com muita atenção todo o texto;

2ª etapa – Sublinhar as palavras ou frases mais importantes;

3ª etapa – **Fazer um esquema do texto com base nas partes sublinhadas** [sem grifo no original];

4ª etapa – Escrever o resumo. (SARGENTIM, 1998, p.44)

Uma pesquisa nos livros didáticos sobre práticas textuais certamente assinalaria poucos autores preocupados em apontar técnicas facilitadoras para a elaboração de resumos. Ao manusear dez livros didáticos⁸ referentes às últimas quatro séries do Ensino Fundamental, na área de Língua Portuguesa, SARGENTIM (1998) é o único autor que sistematiza técnicas para resumir. Essa afirmação vale também para as apostilas, largamente usadas em colégios particulares. E a terceira etapa apontada por esse autor – a elaboração de um esquema – surge como uma estratégia que colaboraria no atendimento às características do resumo escolar apontadas por CHAROLLES (1991 e 1992). Como veremos adiante, o esquema, também denominado **fluxograma**, proposto por SARGENTIM, contribui para a condensação, por apresentar palavras-chave; para a fidelidade tópica, por listar os tópicos essenciais do texto-fonte; e para a reformulação, pelo fato de não apresentar

⁸ Os dez livros são: Linguagem: criação e interação (SOUZA & CAVÉQUIA, 1999); Português: linguagens (CEREJA & MAGALHÃES, 1998); Português: linguagem & realidade (MARTOS & MESQUITA, 1994); Curso moderno de língua portuguesa (TUFANO, 1991); Português através de textos (SOARES, 1990); Português: leitura e expressão (BASSI, 1992); Idéias em contexto: língua portuguesa (HAUAGGE Jr. & MORAES, 1998); Língua portuguesa: linguagem e vivência (BERTOLIN & SILVA); A palavra é sua: língua portuguesa (LUFT, 1996); Linguagem: criação e interação (CAVÉQUIA & SOUZA, 1999).

orações completas e, assim, com substantivos, adjetivos e verbos, principalmente, proporcionar uma nova construção textual, com características individuais, desvinculadas das construções já existentes.

Mesmo diante da complexidade de tal tarefa e da pouca orientação pedagógica encontrada nos livros didáticos, desde a quinta série, o aluno é requisitado a elaborar resumos, propostos pelos professores de diferentes disciplinas. Nota-se, assim, o vácuo didático que permeia a tarefa de resumir, e isso ocorre justamente no momento em que o aluno é convidado a praticar essa atividade como um recurso de memorização e apreensão, assim como de desenvolvimento da prática textual. Na verdade, o que se observa nesse quadro é que o fator “compreensão” – ligado à fidelidade informacional no ato de detectar os tópicos principais do texto-fonte – ocupa o primeiro lugar dentre os objetivos a serem atingidos na tarefa de resumir. Assim sendo, a segunda etapa desse processo – a da reformulação dos tópicos centrais do texto-fonte – fica relegada a um plano inferior, sendo até mesmo ignorada (no sentido de não haver uma rígida avaliação a fim de conferir se as colagens não tomaram conta do texto-derivado) pelo professor que requisitou a retextualização.

Essa fase de remodelar linguisticamente o texto-fonte seria competência a ser avaliada pelo professor de Língua Portuguesa, justamente aquele que se situa distante dessa prática enquanto proposta pedagógica (situados – professor e aluno – nas últimas quatro séries do Ensino Fundamental). Parece que a atividade de resumir, nas séries do Ensino Fundamental, é delineada pela cômoda prática da colagem; os alunos sublinham trechos considerados relevantes no texto-fonte e os transportam para o texto-derivado, sem interferência pessoal. Acreditam estar atingindo todos os objetivos da tarefa proposta, quando, na verdade, atingem duas

das três características essenciais a essa prática: a redução e a seleção dos tópicos principais. A terceira etapa – a da reformulação – fica esquecida, por falta de orientação e por não ser objeto de avaliação.

Se, durante as séries do Ensino Fundamental, os passos para uma bem sucedida prática resumitiva são esquecidos, no Ensino Médio, adquirem alguma sistematização ao ocupar um pequeno espaço nos livros didáticos. Na Coleção Base: Português, volume único (ABAURRE & PONTARA, 1999, p.249), dentro do capítulo dedicado ao texto analítico-expositivo, o resumo é abordado, ao lado da resenha. E as autoras afirmam que há, entre esses dois tipos de texto – o resumo e a resenha –, uma diferença que

reside no caráter eminentemente analítico, opinativo e crítico da resenha. Resenhar é apresentar criticamente uma obra, de tal forma que o leitor da resenha de um livro, ou de um filme, além de tomar conhecimento de seu conteúdo, possa também apreender aquilo que, do ponto de vista do autor da resenha, são os aspectos positivos e/ou negativos da obra resenhada. Toda resenha tem, portanto, algo que se assemelha a um resumo, mas é necessariamente mais do que ele, pois seu objetivo é avaliar criticamente uma obra qualquer. (p.251)

ABAURRE & PONTARA (1999), ainda, conferem à atividade de resumir uma característica de naturalidade, no sentido de ser essa atividade verbal considerada freqüente em nossa vida, por ser uma prática que se “realiza sem perceber, porque ela simplesmente faz parte da sua vida e das várias situações em que você se encontra dialogando com outras pessoas”. (p.249). Mais uma vez, a distinção entre fala e escrita é fator de dificuldade na tarefa de produzir um texto. Se, na oralidade, a prática de resumir é espontânea e eficaz, na escrita, essa naturalidade inexistente e a reformulação parece ser um dos obstáculos para que um bom texto-derivado, adequado aos critérios exigidos, surja como produto final. A distinção apontada por

CHAROLLES (1991) entre o resumo como prática social e como prática escolar ilustra com rigor essa observação de ABAURRE & PONTARA (1999, p. 249), as quais afirmam: “resumir significa selecionar e apresentar, de forma organizada, os elementos fundamentais para a compreensão de determinado evento ou texto”; dessa maneira, a garantia de um bom resumo deve-se à percepção global do assunto, assim como da identificação e seleção dos elementos cruciais para a apreensão global do texto-fonte.

Para essas autoras, dentre as condições consideradas fundamentais para a produção de resumo, apontadas por CHAROLLES (1991 e 1992) – a fidelidade informacional, a condensação e a reformulação formal –, somente a fidelidade às informações do texto-fonte é destacada como fundamental para a tarefa de resumir. Mais uma vez a etapa da produção que se caracteriza pela reformulação lingüística ganha pouco destaque no processo. Com relação à condensação, cabe salientar que é um item pouco comentado, pelo fato de, supõe-se, provocar no resumidor uma medida de adequação espacial espontânea do texto-derivado ao espaço previamente definido. Na atividade de produção de resumos analisada neste estudo, o espaço destinado ao texto-derivado é constituído de dez linhas, o mesmo adotado nos exames vestibulares da UFPR.

ANDRÉ (1992, p.30), autor do livro didático *Curso de redação*, é o único, entre os autores dos dez livros analisados direcionados ao Ensino Médio⁹, a se

⁹ Os dez livros direcionados ao Ensino Médio consultados são: Coleção base: português (ABAURRE & PONTARA, 1999); Curso de redação: técnicas de redação, análise estilístico-interpretativa (ANDRÉ, 1992); Redação em construção: a escritura do texto (CARNEIRO, 1993); Para entender o texto: leitura e redação (FIORIN & SAVIOLI, 2001); Técnicas básicas de redação (GRANATIC, 1995); Estudos de redação (TUFANO, 1985); Redação: escrever e desvendar o mundo (BARBOSA, 1994); Do texto ao texto (INFANTE, 1996); Prática de texto (FARACO, 1996); O intertexto escolar (MESERANI, 1995).

referir à extensão do resumo como aquela “estabelecida pelo professor (na escola) ou pelos objetivos e tempo disponível (no setor profissional). Normalmente, deve ter dez a quinze por cento da extensão do texto original.” Esse autor diferencia-se dos outros analisados por mais três observações. A primeira refere-se a “conservar os traços do estilo do texto original, como, por exemplo, nível de linguagem, ironia, humor, vivacidade, etc.”. A segunda assinala a importância de “ficar atento para as palavras de ligação que estabelecem a estrutura lógica dos raciocínios (**assim sendo, além do mais, pois, porque, por conseguinte, em decorrência**, etc.)” Finalmente a terceira observação que o diferencia dos demais autores e o aproxima de SARGENTIM (1998) é sua preocupação com o fato de o resumidor “sublinhar as **palavras-chave** que marcam as idéias fundamentais para a compreensão.” (ANDRÉ, 1992, p.29). Quando assinala a importância de sublinhar as palavras-chave, ANDRÉ (1992) retoma a sugestão de SARGENTIM (1998) com relação à elaboração de um esquema, de um fluxograma. Ambos – palavras-chave e esquema – relacionam-se a tópicos, à macroestrutura do texto-fonte, assim, facilitariam sua seleção como também contribuiriam para a reformulação lingüística que deve caracterizar o texto-derivado.

No livro didático *Redação em construção: a escritura do texto*, CARNEIRO (1993) aponta quatro diferentes tipos de redução que devem caracterizar a atividade resumitiva: a redução extensiva, a seletiva, a estética e a acadêmica. Segundo CARNEIRO (1993, p.64), “a redução extensiva refere-se à substituição de vocábulos e expressões por outros equivalentes no sentido, porém mais curtos. Geralmente se trata da substituição de elementos por outros de mesma função.” A redução seletiva possibilita o corte de informações consideradas menos importantes. “Nesse caso, os cortes variarão bastante, já que distintas situações poderão gerar prioridades

diferentes para as informações veiculadas pelo texto; por isso esse tipo de redução apela para o espírito crítico do leitor. Normalmente se eliminam introduções textuais não significativas, explicitações de termos desnecessários, redundâncias, informações sem decorrência textual, etc.” Com relação à redução estética, “trata-se da eliminação de segmentos vistos como de mau gosto ou desnecessários, em geral, redundâncias, circunlóquios, vocábulos sem significação precisa, etc.” Finalmente, a redundância acadêmica “se refere à produção de resumos de livros ou artigos com finalidade de trabalho escolar, resenha de livros, etc. Trata-se de redução de caráter especial, pois deve levar em conta a estrutura original do texto a ser reduzido, obedecendo a normas específicas traçadas pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).” Nessa obra de CARNEIRO (1993), há 37 exercícios dedicados à prática resumitiva, seqüenciados em 21 páginas do capítulo dedicado a essa atividade.

Algumas técnicas para produção de resumo estão presentes no livro *Para entender o texto*, de PLATÃO & FIORIN (2001). Para esses autores,

o resumo é uma condensação fiel das idéias ou dos fatos contidos no texto. Resumir um texto significa reduzi-lo ao seu esqueleto essencial sem perder de vista três elementos:

- a) cada uma das partes essenciais do texto;
- b) **a progressão** em que elas se sucedem;
- c) a correlação que o texto estabelece entre cada uma dessas partes.

O resumo é, pois, uma redução do texto original, procurando captar suas idéias essenciais, **na progressão e no encadeamento** [sem grifo no original] em que aparecem no texto. Quem resume deve exprimir, em estilo objetivo, os elementos essenciais do texto. Por isso não cabem, num resumo, comentários ou julgamentos ao que está sendo condensado.

Ao citar a progressão e o encadeamento, torna-se imprescindível reportar-se à concepção de reordenação e de hierarquia tópica. Dessa maneira, os tópicos constituintes da macroestrutura do texto-fonte devem continuar encadeados no texto-derivado, sem que, para isso, haja necessidade de manter a ordem em que aparecem no texto-fonte. Se essa ordem tópica não altera o teor de significação do texto-fonte, por outro lado, a inversão da hierarquia tópica provoca um falseamento do texto-fonte, devido ao fato de assumir posição de relevância um tópico considerado, antes, irrelevante. Também é possível afirmar que o encadeamento entre os tópicos sofre alteração no momento em que a hierarquia é afetada, pois as relações coesivas entre eles não serão mais as mesmas.

Ao apontar a correlação estabelecida pelo texto entre cada parte que o constitui, PLATÃO & FIORIN (2001) deixam espaço para uma valorização da manutenção hierárquica dos tópicos constituintes da macroestrutura. Nesse processo de correlação, uma graduação de importância define as posições dos tópicos em questão; essas posições devem ser mantidas a fim de que haja fidelidade suficiente ao texto-fonte. E além de se referir à hierarquia tópica, a correlação entre os segmentos tópicos do texto confere importância à manutenção das relações estabelecidas entre esses segmentos no texto-fonte. Dessa maneira, a coesão deverá garantir ao texto-derivado as mesmas relações de sentido presentes no texto-fonte, ainda que seus tópicos sejam remanejados, ou seja, que sofram deslocamentos no espaço físico, mas nunca no nível hierárquico do texto. Talvez seja essa operação – a reordenação tópica – que requeira maior grau de compreensão, de apreensão do texto-fonte e de produção textual do aluno.

Diante de uma atividade que comprova alto grau de compreensão e exige reprodução reduzida e reformulada de um certo conteúdo – o resumo – os professores do colégio pelo qual passam os alunos envolvidos na nossa pesquisa buscam a prática desse tipo de retextualização desde a primeira série do Ensino Médio. Com relação aos planos de estudo, a conquista de uma vaga na universidade é meta comum aos sujeitos envolvidos nesse estudo. A prática textual constante nesse estabelecimento está voltada, entre tantos objetivos, ao exame que possibilita o ingresso nas melhores universidades da região Sul, entre elas, a Universidade Federal do Paraná.

De acordo com publicação da comissão de seleção da UFPR, via internet, conferimos que

quem tem acompanhado as provas de redação dos últimos vestibulares da UFPR deve, certamente, ter observado que a elaboração de resumo é modelo de questão mais recorrente. Há uma razão para isso. Entre os modelos de questão usados na prova de redação, a elaboração de um resumo é um excelente instrumento para se avaliar a capacidade que o candidato tem de fazer uma leitura crítica¹⁰. Como essa habilidade é fundamental para o bom desempenho em qualquer curso superior, ela tem sido reiteradamente avaliada no Concurso Vestibular. (VESTIBULAR da UFPR, 2001)

Na mesma página do comentário justificativo acerca desse tipo de prática textual – o resumo –, três textos (um bom, um regular e um fraco) produzidos por vestibulandos recebem comentários da comissão avaliadora.

¹⁰ Entende-se que a leitura crítica, neste caso, resulta na tarefa de selecionar os tópicos relevantes constituintes da macroestrutura do texto-fonte, a fim de que o fator fidelidade, aliado ao processo de seleção tópica, seja cumprido na tarefa de resumir.

De acordo com esses comentários, depreende-se que a **compreensão** do texto original, a **seleção** e **organização das informações** nele presentes são condições fundamentais para o bom desempenho do candidato nesse tipo de retextualização: o resumo.

Segundo os critérios da equipe de avaliação, "o resumo deve conter as afirmações mais relevantes do texto original, com a indicação das relações lógico-semânticas entre as afirmações estabelecidas pelo autor, em uma seleção compatível com o espaço de 10 linhas." (VESTIBULAR, UFPR, 2001). Operações de recorte e colagem de fragmentos do texto original prejudicam a avaliação dos resumos assim elaborados.

De acordo com CHAROLLES (1991, p.7), na França, a introdução do resumo na prova de francês denominada *baccalauréat* ocorreu em 1969, com o objetivo de equilibrar a duração e a dificuldade da prova juntamente com a dissertação e o comentário composto. É considerado, o resumo, um exercício totalmente diverso daqueles dedicados à cultura das letras (cuja maior manifestação é a dissertação), porém já praticado na formação de quadros administrativos ou comerciais.

Entende-se, dessa maneira, que o resumo como prática social impôs-se ao ambiente escolar e está ainda tentando ocupar um espaço, através de uma sistematização das etapas necessárias à sua realização. Ele existe como prática escolar; contudo, ainda pouco explorada, principalmente no que se refere à última etapa dessa prática: a de reformulação do texto-fonte. Esta pesquisa tenciona detectar as operações recorrentes utilizadas pelos alunos na produção de resumos, a fim de entender suas opções resumitivas e, dessa maneira, apontar mecanismos que colaborem para que essas infrações detectadas não continuem a se repetir.

Todas as dez operações encontradas nos textos-derivados fundamentam-se sobre estratégias realizadas com os tópicos do texto-fonte.

1.4 TÓPICO – CONCEITO E PROPRIEDADES

Com relação à noção de tópico, é usual uma distinção entre o tópico frasal e o tópico discursivo. Como afirma MARCUSCHI (1999), o primeiro é de natureza sintática e se restringe ao nível da frase tal como postulado inicialmente pela Escola de Praga na distinção, hoje retomada por vários autores, entre tema e rema. O segundo – tópico discursivo – é desenvolvido nos processos enunciativos em porções maiores que o frasal e permite, com isso, tratar inclusive da continuidade/descontinuidade discursiva em termos mais globais. Enquanto o tópico frasal se restringe “a tratar apenas da relação coesiva imediata (localizada e linear), fazendo com que a coerência pareça uma relação apenas semântica ou fundada no conteúdo” (MARCUSCHI, 1999, p.3), o tópico discursivo ultrapassa essa simples coesão pelo encadeamento de elementos linearizados e gera formações mais globais e de longo alcance. É neste último conceito de tópico, o mais abrangente, que se enquadram os tópicos constituintes da macroestrutura textual, buscada pelos alunos resumidores e utilizada por nós como parâmetro para entender as estratégias que caracterizam a atividade resumitiva.

A topicalidade como propriedade geral de organização do discurso é tematizada por GORSKI (1997), a qual mostra que o tópico organiza-se de modo hierarquizado, e que tal hierarquia se projeta igualmente na fala e na escrita. A autora afirma, também, que a diferença entre as duas modalidades manifesta-se no nível das unidades de codificação que linearizam sintaticamente no discurso a

estrutura hierarquizada da narrativa. Segundo GORSKI, o tópico caracteriza-se como sendo uma categoria híbrida que se organiza semanticamente de modo hierarquizado e sintaticamente de modo linearizado no discurso. No âmbito da frase, o tópico é explicitamente mencionado pelo falante, podendo ser codificado com diferentes graus de proeminência – tópico primário ou secundário. Já o tópico semântico-discursivo distribui-se ordenadamente por graus de abrangência, de modo que tópicos mais gerais dominam ou recobrem tópicos que contribuam para sua especificação, constituindo-se em subtópicos.

GORSKI (1997) fundamenta-se na seguinte concepção de texto: algo representado na memória episódica¹¹ como uma rede de nós conectados, com uma estrutura hierárquica e seqüencial. E admite que a organização do tópico discursivo envolve a ativação de arquivos (tópicos/nós temáticos) sob cujo domínio se localizam outros arquivos (subtópicos), numa estrutura hierarquizada. “Os tópicos/subtópicos não precisam ser denominados explicitamente, mas precisam ser reconhecidos: eles funcionam como uma espécie de síntese de fatias de conteúdo e, neste sentido, identificam um arquivo, ou seja, assinalam o lugar de uma seqüência na organização discursiva, permitindo ao ouvinte localizar a posição que eles ocupam no sistema hierarquizado do discurso” (GORSKI, 1997, p. 6).

Interessante conclusão é exposta por GORSKI nesse artigo – o tópico referencial é codificado na frase, portanto concretamente audível (ou visível); já o tópico semântico-discursivo nem sempre é explicitamente codificado, necessitando,

¹¹ Essa representação mental na memória episódica “explica muito sobre a compreensão do discurso, por exemplo o fato de que as macroestruturas são memorizadas melhor e por mais tempo que as microestruturas textuais, tais como palavras e sentenças.” (DIJK, 1992, p. 160).

muitas vezes, ser depreendido e até nomeado. Outro fator resultante da pesquisa de GORSKI (1997) confirma que as idéias mais gerais, os grandes nós, é que são mais facilmente estocados na memória e posteriormente ativados. Entre as ocorrências relatadas em sua pesquisa com relação à atividade escrita e oral – produção de relato escrito e oral de narrativas –, são citadas: subtrações de tópicos, integração de dois tópicos em um, desdobramento de tópicos centrais, simetria e assimetria na ordenação seqüencial dos tópicos, intercalação de eventos e deslocamento de tópico. Alguns desses fenômenos, principalmente com relação à subtração, ao desdobramento e ao deslocamento, serão observados nos textos analisados por nós neste trabalho.

Em um dos episódios narrativos analisados por GORSKI, a informante codificou os seis eventos do relato oral em um só evento na escrita. Dos seis, o único evento não mencionado na escrita foi o comentário sobre o episódio, todos os outros estão compactados num evento integrado. Enquanto no relato oral a seqüência de ações é representada passo-a-passo, reconstituindo a cena original em seus detalhes, no relato escrito,

a informante elabora as informações, condensando-as em estruturas lingüísticas mais complexas que se organizam em unidades de codificação, *sintática e semanticamente integradas*. A escrita deixa uma margem maior a inferências, as quais, supõe-se, são deriváveis do conhecimento de mundo. Assim sendo, tanto o mecanismo semântico-sintático da integração de eventos quanto a **estratégia cognitiva da inferência** [sem grifo no original] são grandemente responsáveis pelo menor número de eventos na escrita. (GORSKI, 1997, p. 4)

A inferência parece ter caracterizado algumas das dez operações apontadas nos textos-derivados deste estudo. Entre essas operações, a inserção tópica

apresenta traços mais acentuados de traços deriváveis do conhecimento de mundo do resumidor. Entende-se que para atingir uma prática de inserção tópica, o leitor ativa seus arquivos mentais, a partir até mesmo de um item lexical, a fim de completar as informações recebidas. Esse é o procedimento natural em qualquer situação de compreensão textual. No entanto, na prática resumitiva, não há espaço para inferências, pois essas podem comprometer a fidelidade informacional. Se o aluno insiste nessa atividade natural, corre o risco de inserir tópicos numa produção que deveria se estruturar na mesma constituição tópica do texto-fonte.

Mais uma vez, a seleção dos tópicos e a fidelidade a essa seleção eliminariam a possibilidade de inserção tópica como resultado de uma inferência. Em alguns dos manuais didáticos examinados, direcionados ao Ensino Médio, o conceito de tópico só aparece vinculado ao parágrafo, como idéia-núcleo do mesmo.

1.4.1 O tópico no parágrafo

No material didático manuseado pelos alunos do Ensino Médio, a única referência ao termo **tópico** encontra-se na apresentação da estrutura do parágrafo dissertativo, o qual “se desenvolve em função de uma idéia-núcleo” (POSITIVO, p. 7). O tópico frasal é essa idéia-núcleo que garante unidade ao parágrafo e direciona as idéias de modo coerente; apresenta-se em duas formas básicas – a declaração inicial e a interrogação. Esta última é a chamada pergunta retórica, “é uma maneira de lançar uma idéia e tentar convidar o leitor a uma reflexão. O desenvolvimento desse tipo de “tópico frasal” assume, como se pode supor, a forma de resposta.” (POSITIVO, p.7) A declaração inicial, segundo os autores da apostila do Positivo, é o tipo de tópico mais largamente usado, quando o “autor inicia um parágrafo com

uma frase – afirmativa ou negativa – e a desenvolve apresentando exemplos, justificativas, argumentos.” (POSITIVO, p.7).

Ainda na mesma apostila, há cinco diferentes maneiras de desenvolver um tópico frasal: por detalhes, por definição, por exemplo específico, por fundamentação e por comparação. Esses cinco tipos de desenvolvimento são exemplificados com relação a um mesmo tópico. Podemos, assim, observar como uma afirmação – um tópico – ganha credibilidade de acordo com a construção argumentativa. Segue-se a essa orientação – a do tópico frasal como item fundamental para a construção do parágrafo – uma abordagem que ressalta a forte relação entre o tópico frasal e o resumo. Ao partir do princípio de que a unidade de segmentação de um texto é justamente o parágrafo, o conselho oferecido pelos autores é de que, numa segunda leitura do texto-base, mais cuidadosa e lenta do que a primeira leitura ininterrupta, “devemos nos ater a cada parágrafo e procurar apreender-lhe a idéia principal, seu tópico frasal. O que for exemplo, ilustração, enfim, desenvolvimento do tópico frasal [sic] ser descartado para efeito de resumo” (POSITIVO, p.8).

Para exemplificar essa orientação dada na apostila, utilizam um texto¹² extraído da Veja, 1295 - A satanização do público. Em seguida, há um levantamento dos tópicos frasais (seis) encontrados em cada um dos seis parágrafos do texto. Concluindo a aula sobre tópico frasal e a construção do parágrafo, três observações ganham destaque:

¹² A seleção desse texto, assim como a elaboração do resumo correspondente, foi realizada pela Comissão do Vestibular da UFPR, em 1995, em caderno usado para divulgar o modelo de prova de redação que seria adotado no vestibular seguinte.

- No resumo, interessa apenas o que está no texto. Não são pertinentes comentários pessoais.
- O texto resumo deve ser fluente, não apenas uma cópia de sentenças avulsas. É aconselhável uma segunda leitura, parágrafo a parágrafo, em que se depreendam os tópicos frasais.
- A partir **desse esquema**, deve-se redigir um novo texto em que as idéias se concatenem. (POSITIVO, p.9)

Novamente o termo “esquema” ocupa o espaço dedicado à terceira etapa da atividade resumitiva. É a etapa que se caracteriza como ponto de chegada da atividade de leitura e como ponto de partida para a reescrita, a produção textual propriamente dita.

Assunto, tema e tópico são três conceitos intercambiáveis quando se referem à caracterização e identificação de uma unidade de análise de estatuto discursivo. Entre os três “sinônimos”, a categoria de tópico discursivo é a definida como operacionalizável com alguma segurança e objetividade, de acordo com JUBRAN (1992). Abordando a noção de tópico como algo decorrente de um processo que envolve colaborativamente os participantes de um ato interacional na construção da conversação, duas propriedades definem o tópico enquanto categoria abstrata e primitiva: a centração e a organicidade. A primeira abrange os traços de concernência (relação de interdependência semântica entre os enunciados, responsável pela sua integração no conjunto de referentes), de relevância (proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos) e de pontualização (localização desse conjunto, tido como focal, em determinado momento da interlocução). A segunda – a organicidade – manifesta-se por relações de interdependência que se estabelecem simultaneamente em dois planos: no hierárquico e no seqüencial. No plano hierárquico, a organicidade se apresenta “conforme as dependências de super-ordenação e sub-ordenação entre

tópicos que se implicam pelo grau de abrangência do assunto” (JUBRAN, 1992, p.362). Essa organicidade, no plano seqüencial, se delineia de acordo com uma certa progressão, procedimento lingüístico que confere ao texto uma unidade necessária ao entendimento global. A progressão textual merece uma reflexão detalhada, delineada a seguir.

1.5 PROGRESSÃO TEXTUAL

De acordo com KOCH (2002), um texto é construído numa oscilação entre dois tipos de movimentos: um para frente (projetivo) e outro para trás (retrospectivo), representáveis parcialmente pela catáfora e anáfora. Num “vai-e-vem” referencial, marcado pela retroação e pela prospecção, o texto ganha uma rede que lhe confere características de coesão e coerência. Talvez seja possível afirmar que o ponto de partida para esses movimentos seja o primeiro tópico presente no texto. Ou seria o supertópico o início de um ir e vir de tópicos orbitando em função do tópico comando? Nesse caso, lembramos a importância dada por MARCUSCHI (2001, p. 47) à atividade cognitiva da *compreensão*. Estaria ela fundamentada, também, no conhecimento pré-existente do leitor acerca do tópico central do texto aliado à clareza do mesmo texto?

Esse primeiro aspecto – o da compreensão – não é foco de nosso estudo. Contudo, questões com relação à intermediação realizada pelo professor regente entre o texto-fonte e o aluno-leitor talvez pudessem esclarecer muitas das estratégias utilizadas pelos resumidores. No cenário de nosso estudo, há vários sujeitos envolvidos – o aluno-leitor-produtor, a professora regente das aulas de Redação, a professora-corretora dos textos e os autores dos textos-fonte. Dos

quatro envolvidos, somente o aluno é quem assume papel duplicado, o de leitor-receptor do texto-fonte e o de produtor-resumidor do texto-derivado.

Nosso enfoque direcionar-se-á ao segundo tipo de movimento – o de prospecção – caracterizado, também, pela progressão textual. Entendida como seqüenciação, a progressão textual “diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e até mesmo seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 2002, p. 121). As partes do texto tornam-se interdependentes através “do uso de diversos mecanismos de seqüenciação existentes na língua e, em parte, pelo que se denomina encadeamento tópico.” (KOCH, 2002, p. 121). Com relação aos mecanismos citados acima, é possível destacar a reiteração de itens lexicais, os paralelismos, as paráfrases, entre outros.

A reiteração e o paralelismo não são recorrentes na atividade de resumo. Nesse caso, justamente busca-se a eliminação, mesmo ciente de que, no caso da reiteração, cada um dos elementos repetidos traz consigo novas instruções de sentido que se acrescentam às do termo anterior. O paralelismo perde espaço no resumo quando há possibilidade de os itens lexicais envolvidos se agruparem em uma só construção frasal, numa reafirmação de que esses mecanismos não combinam com a síntese, característica fundamental do resumo.

A progressão textual pode ser garantida por

outros procedimentos lingüísticos que se constituem em fatores de coesão textual e interferem de maneira direta na construção da coerência na medida em que garantem a manutenção do tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos maiores ou menores do texto, a ordenação e a articulação de seqüências textuais (KOCH, 2002, p.123).

Esses procedimentos, ou estratégias, desempenham papel de relevância ao assegurar a continuidade temática, a continuidade tópica e a continuidade referencial ao texto.

A continuidade referencial é obtida através de cadeias referenciais e mantém o referente “em estado de ativação – em foco – durante o processamento textual, mesmo quando ‘encapsulados’ ou recategorizados” (KOCH, 2002, p.131). A continuidade temática caracteriza-se pelo emprego de termos de um mesmo campo semântico/lexical que confere ao texto um caráter de contínuo textual dotado de sentido. Enfim, a continuidade tópica garante a manutenção do supertópico e dos quadros tópicos em desenvolvimento. Com relação a esse último tipo de continuidade, uma observação requer nossa atenção – a afirmação de que “os tópicos não são entidades estáticas, mas dinâmicas, podendo ocorrer alterações tópicas ou mesmo a introdução de novos subtópicos ou segmentos tópicos, sem que isto venha a prejudicar a construção da coerência” (KOCH, 2002, p.131). Na retextualização que enfocamos – o resumo, a coerência é um dos objetivos finais da atividade.

De acordo com KOCH, inserções tópicas e mesmo as chamadas “digressões”, na grande maioria dos casos, não produzem rupturas consideráveis; pelo contrário, servem freqüentemente para garantir a construção da coerência, a não ser nos raros casos de abandono total do tópico em curso.

A digressão, na conversação, é o tipo de movimento tópico que suspende momentaneamente o tópico discursivo prévio e dá uma cadência própria ao desenvolvimento textual. Na escrita, no caso da prática de resumo, a digressão no texto-derivado é considerada uma intervenção indevida do resumidor. Para nossa análise, a digressão adquire o valor de evasiva, denominada subtração tópica. Na

conversação, a digressão não é tratada como um fenômeno acidental, visto que, se a coerência conversacional é tida como um produto de relações de relevância entre enunciados seqüenciais, a digressão deve ser estudada como uma estratégia com papéis definidos a fim de sustentar o diálogo. Já na escrita, no caso da retextualização do tipo resumo, a digressão não é uma ocorrência bem aceita, devido ao fato de ser a estabilidade tópica, assim como a manutenção da sua hierarquia, fatores imprescindíveis para a produção de um resumo bem sucedido. E se há digressão, não há manutenção de tópicos, não há fidelidade de informação entre os textos – o fonte e o derivado.

A dinamicidade tópica característica da fala pode ser um elemento contribuinte para a presença desse fenômeno – a digressão – na escrita, em contexto escolar. Opondo-se a essa dinamicidade, a escrita se caracteriza pela estabilidade tópica. Na retextualização de um texto-fonte, a conservação dos tópicos informacionais e de sua relevância hierárquica é condição básica para um resumo bem sucedido. Se, na construção interativa da fala, a colaboração do interlocutor ajuda na arquitetura textual, na escrita, essa participação não possui o mesmo movimento de inserção e condução. O papel do leitor-resumidor deve restringir-se ao transporte de tópicos do texto-fonte para o texto-derivado, com interferência lingüística suficiente para revelar, na sua co-produção, os passos de leitura e compreensão por que passou. Com o intuito de entender melhor a organização textual, dois tipos de progressão serão analisados: a tópica e a referencial.

1. 5. 1 Progressão tópica

O tópico discursivo de um texto (tema geral) é o pilar textual com o qual os segmentos tópicos se relacionam direta ou indiretamente. Na construção do texto, cada vez que um segmento tópico é inserido, passa por um período de relevância até que outro segmento seja introduzido. Nessa passagem, pode haver alteração na posição hierárquica ocupada pelos tópicos; dessa maneira, a cada inserção ou subtração, há possibilidade de o tópico mudar de posição. Numa seqüência de segmentos tópicos, realiza-se, então, a progressão tópica, que pode ocorrer de maneira contínua ou descontínua.

A continuidade tópica caracteriza-se tanto pela manutenção do tópico em andamento, como pela alteração tópica, e pode ocorrer de três formas: após a finalização do tópico anterior, de forma gradativa; por meio de tópicos de transição, que não se encaixam, portanto, em nenhum outro; e pela ruptura, sem que haja, dessa forma, esgotamento do anterior. Por outro lado, a descontinuidade tópica é provocada por segmentos ruptores ou digressivos. A digressão, como já vimos, é uma suspensão tópica caracterizada por um desvio momentâneo do quadro de relevância temática, enquanto que, ao contrário, a inserção "caracteriza-se como um desvio temático encartado num segmento tópico, podendo o encarte efetuado apresentar particularidades tópicas ou não" (FINOTTI, 1999, p. 56).

"A progressão tópica pode ser feita de maneira contínua ou descontínua. Isto é, após o fechamento de uma seqüência tópica, tem-se continuidade quando ocorre a manutenção do tópico em andamento ou, então, mudança tópica (*shift*)" (KOCH, 2002, p.128). Em se tratando da modalidade escrita da língua, formato dos textos analisados neste estudo, a manutenção do tópico em andamento conferiu ao texto-

fonte uma progressão contínua. A macroestrutura apresenta o supertópico como início de uma seqüência de subtópicos, todos voltados a uma espécie de argumentação favorável à manutenção semântica do supertópico. Esperava-se que o aluno, resumidor, mantivesse essa macroestrutura do texto-fonte, constituída pelo supertópico e pelos subtópicos.

Como já foi afirmado, são as propriedades de centração e organicidade que viabilizam a identificação e a delimitação dos segmentos tópicos e de sua organização hierárquica, segundo JUBRAN (1992). A centração está vinculada à interdependência semântica de segmentos que ocupam uma posição focal de relevância, refere-se, então, à dimensão do conteúdo ou assunto em pauta. A organicidade está ligada à estrutura tópica, que pode ser analisada em função da hierarquia e da articulação temática. São as duas – centração e organicidade – propriedades da organização tópica no nível hierárquico, vertical.

Quanto ao nível horizontal, linear, ainda de acordo com JUBRAN (1992), a continuidade tópica decorre de uma organização seqüencial dos segmentos tópicos, de forma que a abertura de um se dá após o fechamento de outro, precedente. Dessa forma, a mudança de tópico, nas situações em que não projetam mais possibilidades de desenvolvimento do tema anterior, não se caracteriza como descontinuidade. É certo que essa abordagem reporta-se à fala. Outros termos como: interpolação de segmentos conversacionais, vestígios de tópicos abordados ou projeção de tópicos posteriores, descontinuidade provisória e revezamento de tópicos, assim como alternância dos mesmos (espiral tópica), são ocorrências freqüentes na conversação. Como nosso corpus é formado por textos escritos (textos-derivados), baseados em textos escritos (textos-fonte), não direcionamos nossa análise para essas operações. No entanto, quando um elevado índice de

movimentos tópicos é observado, como neste estudo, fundamentados na inserção e subtração tópica, é impossível não questionar se o movimento que caracteriza a oralidade não é, em grande parte, responsável pela interferência na escrita nesse tipo de retextualização. Seriam fortes características da fala, presentes na construção conversacional, responsáveis por esses movimentos tópicos observados na escrita, mesmo claramente condenados nesse tipo de retextualização?

1. 5. 2 Progressão referencial

Para KOCH e MARCUSCHI (1998), progressão referencial diz respeito à introdução, preservação, continuidade, identificação, retomada, etc. de referentes textuais. Três princípios de referenciação são apontados por KOCH (2002) enquanto operações básicas na construção de um modelo textual: ativação, reativação e de-ativação. É a repetição cíclica de tais procedimentos que ajuda a estabilizar o modelo textual, o qual é, também, continuamente elaborado e modificado por meio de novas referenciações. A ativação ocorre quando um referente textual ainda não mencionado é introduzido, “passando a preencher um nóculo (“endereço” cognitivo, locação) na rede conceptual do modelo de mundo textual: a expressão lingüística que o “representa” permanece em foco na memória de curto termo¹³, de tal forma que o referente fica saliente no modelo” (KOCH, 2002, p. 83).

¹³ De acordo com DIJK (1992, p. 169), os passos interpretativos ocorrem, também, através de pequenos cortes para chegar a uma interpretação. São informações processadas ‘on line’, unidade por unidade (muitas vezes palavras); assim, “grupos de palavras, orações e frases são analisadas e interpretadas na Memória de Curto Prazo.”

O segundo princípio de referenciação – a reativação – é caracterizado quando um nóculo já introduzido é novamente ativado na memória de curto termo, por meio de uma forma referencial, de modo que o referente textual permanece saliente. E o último princípio – de-ativação – é marcado pela ativação de um novo nóculo.

Se um texto é construído numa oscilação entre movimentos diversos, alguns projetivos (catáfora), outros retrospectivos (anáfora), e ainda outros movimentos como fusões, alusões, entre outros, “em sentido estrito, pode-se dizer que a progressão textual se dá com base no já dito, no que será dito e no que é sugerido, que se co-determinam progressivamente. Essa co-determinação progressiva estabelece as condições da textualização que, em consequência, vão se alternando progressivamente” (KOCH, 2002, p.85). De acordo com Koch, é possível distinguir três estratégias de progressão referencial; justamente aquelas que permitem a construção de cadeias referenciais no texto. Por meio dessas cadeias é que se procede à categorização ou recategorização discursiva dos referentes. Eis as estratégias: o uso de pronomes ou elipses (pronome nulo), o uso de expressões nominais definidas e o uso de expressões nominais indefinidas. Analisaremos, no capítulo III, destinado à análise das retextualizações, entre os dez movimentos realizados pelos resumidores, a retomada de termos antecedentes presentes somente no texto-fonte e retomados no texto-derivado por pronomes que não esclarecem suficientemente os antecedentes.

Descrita na literatura lingüística como pronominalização (anafórica ou catafórica) de elementos co-textuais, a estratégia de progressão referencial baseada no uso de pronomes é amplamente utilizada na escrita e na fala. Nesta última, possui características próprias, isto é, pode ocorrer sem um referente co-textual explícito. Essa não explicitação dos referentes no co-texto não prejudica o

entendimento entre os interlocutores, e isso se deve ao fato de ser o discurso o espaço de onde é extraído o conteúdo inferido. A segunda estratégia comum na progressão referencial diz respeito ao uso de formas nominais definidas, constituídas, minimamente, de um determinante (definido ou demonstrativo), seguido de um nome.

Os procedimentos que garantem a progressão referencial em um texto poderiam ser minuciosamente analisados nas retextualizações tomadas como corpus neste estudo, seria interessante observar as funções diversas que as expressões referenciais assumem na construção do sentido. Comparando o texto-fonte e o texto-derivado, poder-se-ia, através da observação das expressões referenciais nos textos-derivados, indicar pontos de vista, assinalar direções argumentativas, sinalizar dificuldades de acesso ao referente e entender a recategorização dos objetos presentes na memória discursiva. Essa proposta poderá vir a ser efetivada.

Ao encerrar este capítulo, a pretensão foi apontar questões pertinentes para a elaboração de resumos. Ao enfatizar o conceito de tópico, o objetivo desta pesquisa delimita-se no âmbito da construção textual entendida como arquitetura tópica, organizada em níveis macro (supertópico) e micro (subtópico). É o movimento com esses tópicos (super e sub) na atividade de retextualização denominada resumo, realizada pelos alunos do Ensino Médio de um colégio particular de Curitiba, o foco deste estudo. Assim sendo, é preciso, ainda, entender algumas observações sobre a retextualização, o que será feito no próximo capítulo.

2. OS PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO

Retextualização, refacção, reformulação e reescrita são termos utilizados para definir atividades em que se observam aspectos relativos à transformação de um texto. Segundo MARCUSCHI (2001, p.46), a expressão *retextualização* foi empregada por Neusa Travaglia (1993) em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra. Na análise realizada por Marcuschi, o uso do termo “se recobre apenas parcialmente com aquele feito por Travaglia, na medida em que aqui também se trata de uma tradução, mas de uma modalidade para a outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua” (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

O processo de retextualização enfocado por nós – a produção de resumo – é uma atividade em que um texto-fonte sofre transformações suficientes do resumidor para que o produto final – o texto-derivado – seja caracterizado como resultado de uma ação de reescrita bastante complexa.

Com relação à produção de resumos, entende-se que a compreensão estaria vinculada ao processo de reconhecimento dos tópicos relevantes do texto-fonte. As atividades de transformação que constituem essa refacção dizem respeito a operações que envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, desde que não atinjam as informações como tal. Seguramente uma das conseqüências desses procedimentos reflete-se em mudanças de conteúdo, mas essas não deveriam atingir, pelo menos, o valor-verdade dos enunciados. Essa manutenção semântica é condição fundamental que deve caracterizar todas as quatro possibilidades de retextualização apontadas por MARCUSCHI (2001, p.48): da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita.

2.1 POSSIBILIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO

Muitas vezes, praticamos ações lingüísticas bastante complexas sem termos consciência de tal complexidade. Quando repassamos a alguém o que nos foi informado por outro, por exemplo, estamos possibilitando, numa atividade de retextualização, um movimento de tópicos caracterizado pela dinamicidade; podem esses tópicos ser introduzidos e depois modificados, desativados, reativados ou reciclados. Neste estudo, esses movimentos tópicos estão em foco, nos resumos, produzidos como atividade de retextualização a partir de um "diálogo" com o texto-fonte. Como afirma MARCUSCHI (2001, p.47),

há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para **dizer de outro modo** [sem grifo no original], em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*. Esta retextualização. atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização.

Na atividade de resumir, o “dizer de outro modo” é uma das condições essenciais, assim como a fidelidade ao texto-fonte. Essa fidelidade e reformulação devem acontecer sob a condição de condensação.

No estudo realizado por Marcuschi sobre as atividades de retextualização, a prioridade é analisar eventos lingüísticos da oralidade. Através de sistematizações, expressas por esquemas e quadros, o autor aponta possibilidades de retextualização e regras decodificadas em operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito. O meu interesse, nesta pesquisa,

direciona-se para tarefas de retextualização ocorridas de um texto escrito (texto-fonte ou texto-base) para outro texto escrito (texto-derivado ou texto-alvo). Assim, será possível considerar apenas o item 4 do Quadro 1, a seguir, composto de quatro possibilidades de retextualização considerando fala e escrita e as respectivas combinações.

Quadro 1. Possibilidades de retextualização					
1. Fala	→	<i>Escrita</i>	(entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. Fala	→	<i>Fala</i>	(conferência	→	tradução simultânea)
3. Escrita	→	<i>Fala</i>	(texto escrito	→	exposição oral)
4. Escrita	→	<i>Escrita</i>	(texto escrito	→	resumo escrito)

(MARCUSCHI, 2001, p.48)

Essas quatro possibilidades de atividades de retextualização podem ocorrer de maneira bastante diversificada em nossa rotina. São elas “altamente automatizadas, mas não mecânicas” (MARCUSCHI, 2001, p.48) e “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.” (MARCUSCHI, 2001, p.48).

Pode-se afirmar, de acordo com Marcuschi, que essas operações são atividades conscientes que seguem os mais variados tipos de estratégias. Algumas delas são ligadas à *corretude intuitiva*, que se refere aos fenômenos relacionados à norma lingüística padrão; outras estratégias, ligadas à *reordenação cognitiva*, envolvem as estruturas discursivas, o léxico, o estilo, a ordenação tópica e a

argumentatividade. As atividades relacionadas à reordenação cognitiva têm a ver com a transformação que atinge a forma e substância do conteúdo do texto-fonte pela via da retextualização. Como resultado, a depender das estratégias praticadas pelo resumidor, o texto-derivado pode ser alterado na qualidade da expressão e até mesmo nas informações apresentadas originalmente.

Um modelo simplificado é proposto por MARCUSCHI (2001, p.75) a fim de representar operações de retextualização que, em certo sentido, ocorrem preferencialmente na ordem apresentada no quadro: da primeira para a nona operação. O autor deixa claro que o modelo não dá conta de alguns fenômenos importantes como o da compreensão, uma das etapas básicas do processo de retextualização. No caso do resumo, a compreensão seria a etapa de apreensão dos tópicos centrais do texto-fonte para uma transposição desses ao texto-derivado.

Com relação à compreensão, há muito a esclarecer. Nas operações observadas nas atividades de retextualização, constituídas no nosso *corpus*, a compreensão seria um caminho a explicar as estratégias escolhidas pelos alunos, e assim tentaremos fazer ao apontar algumas das opções resumitivas. Contudo, temos consciência da necessidade de aprofundar o estudo da compreensão dentro da atividade de resumir. KOCH (1997, p.2) afirma que

Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos – lingüístico, enciclopédico, episódico, procedural, macro – e superestrutural ou esquemático, interacional – devem ser, ao menos em parte, compartilhados (visto que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos). Os malentendidos surgem, em grande parte, de pressuposições errôneas sobre o domínio de certos conhecimentos por parte do(s) interlocutor(es). Pode-se, pois, afirmar que o contexto cognitivo engloba todos os demais tipos de contexto, já que tanto o co-texto, como a situação

*comunicativa*¹⁴, *imediata* ou *mediata*, bem como as ações comunicativas e interacionais realizadas pelos interlocutores passam a fazer parte do domínio cognitivo de cada um deles, isto é, têm uma representação em sua memória, o mesmo ocorrendo com o contexto sócio-histórico-cultural.

Compartilhar conhecimentos é, na verdade, uma das práticas objetivadas na instituição escolar. De volta ao modelo de Marcuschi, direcionado para atividades de retextualização da fala para a escrita, nove operações recorrentes na transformação do texto oral para o escrito são agrupadas em dois grandes conjuntos, adequados a dois tipos de regras: as regras de regularização e idealização (operações 1 até 4) e as **regras de transformação** (operações 5 até a 9).

Para nossa proposta, a de focar os movimentos tópicos ocorridos na produção de resumos, as cinco últimas operações são as mais interessantes, na medida em que caracterizam o processo de retextualização e envolvem mudanças mais acentuadas no texto-fonte (ou texto-base). Essas operações se fundam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. Observemos o diagrama a seguir, Diagrama 2, denominado Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito, (MARCUSCHI, 2001, p.75).

¹⁴ A situação comunicativa e as ações interacionais realizadas pelos interlocutores deste estudo estão apontadas na seção destinada aos procedimentos metodológicos (p. 31).

" ☉ " ou " ☉ ↔ ☉ " texto falado base

(TEXTO-BASE)

1ª OPERAÇÃO: Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (*estratégia de eliminação baseada na idealização lingüística*).

↓ ou ↘
2ª OPERAÇÃO: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (*estratégia de inserção* em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).

↓ ou ↘
3ª OPERAÇÃO: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (*estratégia de eliminação para uma condensação lingüística*).

↓ ou ↘
4ª OPERAÇÃO: Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (*estratégia de inserção*).

↓ ou ↘
5ª OPERAÇÃO: Introdução de marcas metalingüísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (*estratégia de reformulação objetivando explicitude*).

↓ ou ↘
6ª OPERAÇÃO: Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (*estratégia de reconstrução em função da norma escrita*).

↓ ou ↘
7ª OPERAÇÃO: Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e opções léxicas (*estratégia de substituição visando a uma maior formalidade*).

↓ ou ↘
8ª OPERAÇÃO: Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (*estratégia de estruturação argumentativa*).

↓ ou ↘
9ª OPERAÇÃO: Agrupamento de argumentos condensando as idéias (*estratégia de condensação*).

OPERAÇÕES ESPECIAIS: readaptação dos turnos (nos diálogos) para formas monologadas ou dialogadas.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

(#) texto escrito final

(TEXTO-ALVO)

Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

a) A sequência inicial na parte superior do modelo (" ☉ " ou " ☉ ↔ ☉ ") lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado monologado (" ☉ ") ou então de um texto falado dialogado (" ☉ ↔ ☉ ") que serve de texto-base para a retextualização.

b) O símbolo (↓) posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo (↘) indica que se pode ir à operação seguinte.

c) O símbolo (#) na parte inferior do modelo lembra que esse é o texto escrito tido como o ponto de chegada, isto é, o **texto-alvo** do processo de retextualização.

O modelo representado no Diagrama 2 corresponde a uma seqüência contínua de estratégias, “desde os fenômenos mais próximos e típicos da fala até os mais específicos da escrita” (MARCUSCHI, 2001, p.76). A condensação informacional, uma das ocorrências obrigatórias na produção de resumos, é uma operação presente desde a primeira etapa do processo. “Observando as nove operações propostas, constata-se que, em pelo menos quatro delas, são mencionadas ações de eliminação. Isto não significa, no entanto, que se trate de uma atividade de resumo” (MARCUSCHI, 2001, p.87).

Outra interessante observação do autor quanto a essas operações resulta numa possível conclusão de que até a 8ª série as últimas operações não ocorrem com muita facilidade. Como estou observando textos produzidos por alunos recém saídos da 8ª série, estarei atenta aos seus procedimentos com relação, justamente, a essas últimas operações do Diagrama 2 – a reordenação sintática, a substituição lexical, a reordenação tópica do texto e a condensação de idéias – as quais são recorrentes na produção de resumos.

Nesse tipo de atividade, certas características que conferem ao texto um caráter de unidade e sentido estão presentes no texto-fonte e devem atingir, também, o texto-derivado. Entre essas características, apontamos alguns fatores de textualidade que podem esclarecer certas estratégias selecionadas pelos alunos na tarefa de resumir.

2.2 ALGUNS FATORES DE TEXTUALIDADE NO RESUMO

Considerando que os textos têm características que os diferenciam de frases isoladas, BEAUGRANDE e DRESSLER (1986) propõem um conjunto de sete fatores

responsáveis pela textualidade, ou seja, para esses autores, a textualidade é garantida pela presença de coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. A coerência e a coesão, para BEAUGRANDE e DRESSLER, são fatores centrados no texto; os demais fatores (pragmáticos, pois dependem do contexto e dos conhecimentos dos participantes do discurso para sua significação) estão centrados no produtor e no receptor.

Os dois primeiros fatores pragmáticos – a intencionalidade e a aceitabilidade – referem-se aos protagonistas do ato de comunicação. A intencionalidade é que vai orientar a confecção do texto, diz respeito ao empenho do produtor em construir um discurso capaz de satisfazer os objetivos pretendidos e relaciona-se ao valor ilocutório do discurso, elemento da maior importância no jogo de atuação comunicativa. A aceitabilidade é concernente à expectativa do receptor, o qual espera defrontar-se com um texto coeso, coerente, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou cooperar com os objetivos do produtor.

Com relação à confecção do resumo, uma das características que marcam esse tipo de texto é a estabilidade dos fatores de textualidade, ou seja, o texto-fonte já se apresenta, geralmente, revestido dessas características, todas elas responsáveis para que o texto seja uma ocorrência comunicativa. Como leitor, o aluno, sujeito resumidor de nossa pesquisa, encontrou o texto-fonte já transformado da linguagem científica para uma linguagem acessível. Essa decodificação fundamenta-se numa relação de intertextualidade entre o texto de divulgação e o científico, em que este se baseou.

Tal fato – essa decodificação – releva a intencionalidade, entendida como as inúmeras maneiras utilizadas pelo produtor do texto para perseguir e realizar suas intenções. Se o redator do jornal *Folha de São Paulo*, por exemplo, tinha a intenção

de informar seus leitores, certamente atingiu seu objetivo; no entanto, a partir do momento em que o professor selecionou um texto desse jornal e o direcionou para um leitor “não usual” do jornal Folha de São Paulo, isto é, o adolescente desinteressado desse campo informativo, houve, na verdade, um desvio na intencionalidade e na situacionalidade. As intenções que estão relacionadas com a forma e o sentido dos enunciados passam a não contar mais com a colaboração da situação contextual original – a do leitor da Folha em busca de informações.

Quando o produtor pressupõe um outro alguém – o receptor – ao qual ele se dirige e pede significação para o texto produzido, espera ver o sentido de seu produto textual completado pelo receptor. A expectativa que há diante dessa interação ainda inconclusa já começa a se definir fundamentada no fator aceitabilidade. Neste estudo, como já foi afirmado, esse processo sofre uma intervenção quando há um desvio de “rota” entre produção-recepção do texto-fonte utilizado para a produção dos resumos.

É como se o aluno, já no papel de receptor – papel este imposto pelo professor¹⁵ em parceria com o autor do livro didático utilizado em sala pelos alunos resumidores – ainda desacostumado com tal discurso “imposto”, manifestasse sua condição de leitor não usual desse veículo de informação. Esse aluno poderia revelar, então, dificuldades no processo de compreensão, perpassando pela seleção, talvez incompleta, da macroestrutura e culminando com a reescrita precária.

¹⁵ O professor, sim, é considerado leitor natural e possível mediador entre o discurso já decodificado do redator do jornal e o novo leitor: o aluno.

O resumo escolar sempre tem como fonte textos escritos. Caracterizada por acentuada estabilidade, a escrita é um produto verbal de complexa articulação, ao contrário da fala. Essa suposta estabilidade do texto escrito seria um fator positivo na produção de resumos. Entende-se que a estabilidade que caracteriza o texto-fonte seria fator mais favorável à seleção dos tópicos – o momento da atividade resumitiva seguinte à compreensão global do texto-fonte – que à reformulação, segunda etapa do processo. Nesta última atividade, há justamente uma necessidade de “desarrumar”, ao menos com relação às construções oracionais, o já organizado texto-fonte. É uma nova ordem de estabilidade que deve prevalecer no texto-derivado, sem, contudo, ter alterada sua ordem hierárquica. Assim, a estabilidade quanto à hierarquia tópica – no texto-fonte e no texto-derivado – deve ser a mesma; por outro lado, é preciso tornar diferente o texto-derivado, quanto à composição lingüística, seja na alteração de vocábulos, de orações, de expressões, entre outras mudanças possíveis.

Essa pesquisa encontra, nos textos analisados, uma quebra de expectativa com relação à estabilidade dos tópicos discursivos do texto-fonte. Serão esses tópicos os itens norteadores dos diversos tipos de movimentos ocorridos no modelo de retextualização escolar aqui estudado, uma tarefa que exige habilidade de condensação.

2.3 A CONDENSAÇÃO TEXTUAL

A tarefa da pessoa que resume é “encontrar as formas de expressão mais fiéis semanticamente e as mais compactas” (CHAROLLES, 1991, p.21), tarefa que se torna difícil de ser executada diante da exigência contígua da fidelidade do

veiculado e da reformulação. De acordo com CHAROLLES (1991), a escola contribui com o crescimento do estoque lexical do aluno, para que este encontre com maior facilidade o item lexical adequado a fim de que possa substituir até mesmo uma expressão inteira, por exemplo, “para ser capaz de condensar ‘pessoa que manifesta aversão pelo gênero humano’ em ‘misantropo’ é necessário de fato simplesmente conhecer a existência e o significado da palavra.” (CHAROLLES, 1991, p.22). No entanto, ao solicitar a elaboração de resumos, no ambiente escolar, são oferecidos aos alunos textos não previsíveis tematicamente e desligados do conteúdo do ensino. Os temas destacados por CHAROLLES (1991, p.9) como recorrentes no exame do *baccalaureat* francês se assemelham aos que encontramos nos vestibulares da UFPR e nos materiais usados no Ensino Médio: problemas contemporâneos da sociedade como ecologia, comunicação, lazer, entre outros. Insere-se nessa situação o texto-fonte **Mais e melhores neurônios**, submetido aos alunos resumidores desta pesquisa.

Um caso de redução drástica foi apontado por MARCUSCHI (2001) com relação a um trecho de uma narrativa oral retextualizado por um professor universitário da área de Letras. A versão original tem 350 palavras e a versão retextualizada apresenta 134 palavras, o que revela uma redução de mais de 60%. O que impressiona, nesse exemplo, é a acentuada redução em contraposição à conservação de boa parte das informações proposicionais, situação almejada por quem se propõe a elaborar um resumo. A retextualização a seguir é um exemplo que servirá para nossos propósitos com relação à reordenação tópica. Observemos, pois:

Exemplo 16

Narrativa de uma jovem de 17 anos, Rio de Janeiro, 1993	Retextualização por um professor universitário da área de Letras
<p><i>F1 – e:...Claire...agora pra terminar...eu quero que você...dê sua opinião pra mim...ou...sobre...amizade...namoro...vocação...vestibular...</i></p>	<p>F1 – Claire, pra terminar, dê sua opinião sobre amizade, namoro, vocação ou vestibular.</p>
<p><i>F2 – eh...eu vou falar sobre a minha família...sobre os meus pais...o que eu acho deles...como eles me tratam...bem...eu tenho uma família...pequena...ela é composta pelo meu pai...pela minha mãe...pelo meu irmão...eu tenho um irmão pequeno de...dez anos...eh...o meu irmão não influencia em nada...a minha mãe é uma pessoa superlegal...sabe? ela...é uma pessoa que conversa comigo...é minha amiga...ela...me amosa sempre a realidade da vida...ela nunca...ela nunca...esconde nada de mim...né? tenta ver o melhor pra mim...me amosa a vida como ela é...entendeu? o meu pai não...o meu pai é uma pessoa...ah...ele...já...é uma pessoa muito fechada...e...triste...porque a juventude dele...a criação dele...foi uma coisa...foi uma coisa/como é que eu vou dizer? Eh...ele foi criado/os pais dele por um clima de...autoritarismo...entendeu? meu avô era autoritário...ele não via a justiça...sabe? entendeu? Ele foi criado no Norte...no interior...então a que/as pessoas do interior têm uma mente mais fechada...entendeu? são umas pessoa...do...tipo...entre...aspas...ignorantes...entendeu? então é isso que o meu pai () uma visão assim da vida...então é isso que ele passa pra mim...eu não acho certo...ele acha que...ele acha que a pessoa tem que estudar...trabalhar...entendeu? ele não vê nada...ele não conversa comigo...ele não amosa os pontos de vista dele...a minha família...nesse ponto...eu acho que é...errada...entendeu? porque eu acho que o meu pai...ele tinha que conversar mais comigo...ele tinha que me amostar mais os fatos...é isso que eu acho errado...às vezes eu fico revoltada com isso...ele sabe criticar...criticar...me criticar...me recriminar...dizer que eu estou errada...entendeu? é isso que eu acho da minha família...que eu não acho que é um exemplo...só isso...</i></p>	<p>F2 – Vou contar a respeito de minha família, dizendo o que acho de meus pais e como me tratam. A família é pequena. Somos dois irmãos e os pais. Meu irmão tem 10 anos e não atrapalha. Minha mãe é boa e conversamos como amigos. Minha mãe é alegre e mostra a vida como ela é. Meu pai é triste, fechado, e em sua juventude, ele foi criado num clima autoritário de mente fechada. Meu pai não fala comigo, só pensa em trabalhar e estudar. Não diz o que pensa sobre a vida. Eu creio que nossa família não é um bom exemplo.</p>

MARCUSCHI (2001, p.113)

As redundâncias e as repetições desapareceram, e poucos pronomes permaneceram; entre eles, foram eliminados 12 “eu”, 20 “eles/elas” e 30 formas entre “meu, minha, comigo, mim, me” e outras formas pronominais. Internamente, houve várias reordenações tópicas e opção por redução nas formas oracionais. MARCUSCHI (2001) questiona a possibilidade de estar o exemplo acima situado no limite entre a retextualização e o resumo. E, para sistematizar essa indagação, propõe uma comparação entre os dois blocos, organizando as informações em unidades proposicionais, também denominadas porções tópicas:

Texto original	Texto retextualizado	Sequências das proposições
1. o meu pai não...o meu pai já é uma pessoa...ah...ele...já...é uma pessoa muito triste	1. triste,	(2)
2. ...e...fechado...	2. Meu pai é fechado,	(1)
3. porque a juventude dele...a criação dele...foi uma coisa...foi uma coisa/como é que eu vou dizer? Eh...	3. e em sua juventude ele foi criado	(3)
4. ele foi criado/os pais dele por um clima de...autoritarismo...entendeu?	4. num clima autoritário	(4)
5. meu avô era autoritário...	5. _____	
6. ele não via a justiça...sabe? entendeu?	6. _____	
7. ele foi criado no Norte...no interior...	7. _____	
8. então aque/as pessoas do interior geralmente têm uma mente mais fechada...entendeu?	8. de mente fechada.	(5)
9. são uma pessoa tipo...entre aspas...ignorantes...né? entendeu?	9. _____	
10. então é isso que o meu pai () uma visão assim da vida...então é isso que ele passa pra mim...	10. _____	
11. eu não acho certo...ele acha que...ele acha que a pessoa tem que estudar...	11. só pensa em estudar	(7)
12. trabalhar...entendeu?	12. em trabalhar	(8)
13. ele não vê nada...ele não conversa comigo...	13. Meu pai não fala comigo,	(6)
14. ele não mostra os pontos de vista dele...	14. Não diz o que pensa sobre a vida.	(9)

MARCUSCHI (2001, p. 114)

Os números entre parênteses, de (1) a (9), localizados à terceira coluna, indicam pequenas mudanças de seqüenciação tópica, irrelevantes quanto à significação. Das 14 unidades informacionais, 5 foram eliminadas, justamente aquelas menos importantes. Houve uma opção pela condensação de informações, assim como pela alteração na ordem seqüencial tópica, realizou-se uma espécie de resumo; no entanto, não houve falseamento nem retirada de elementos semânticos decisivos, isto é, aqueles de maior relevância para o entendimento do texto.

Parece ser uma dificuldade do aluno reconhecer a hierarquia dos tópicos a serem transportados do texto-fonte para o texto-derivado. Organizados em uma graduação de relevância, os tópicos seriam facilmente apresentados no texto-fonte, passando por um processo de seleção, cujo tópico principal – o supertópico – seria o ponto de partida. Na seqüência, o procedimento de seleção tópica caracterizar-se-ia por um movimento descendente em direção aos subtópicos. E esse processo deveria desenvolver-se em adequação ao espaço a ser ocupado pelo texto-derivado. Por isso, existem diferentes níveis de condensação de um mesmo texto, é possível resumir um livro todo, um capítulo ou até mesmo uma página, a depender do espaço a ser preenchido pelo resumidor.

2.4 A ORGANIZAÇÃO TÓPICA DO TEXTO-FONTE

Existem níveis de hierarquização na estruturação tópica de um texto, todos delimitados pelo grau de abrangência do assunto em foco. DIJK (2000, p. 123) afirma que “a notícia tem o que podemos chamar ‘estrutura de relevância’, que indica ao leitor qual informação é mais importante ou proeminente no texto.” O texto-fonte resumido pelos alunos – **Mais e melhores neurônios** – é considerado de

divulgação científica e jornalístico, também entendido e definido por CEREJA e MAGALHÃES (2000) como dissertação expositiva. Apresenta uma superestrutura (forma global de organização lingüística), assim como uma macroestrutura, composta por porções significativas – o supertópico e os subtópicos. E o resumidor deveria ser capaz de perceber as unidades mais relevantes, os tópicos que compõem esse esquema convencional do texto jornalístico. E, além de detectá-los, o aluno precisaria perceber a organização em que se dispõem no texto-fonte para que continuem organizados no texto-derivado, com a distinção clara entre o tópico principal e os secundários, respectivamente denominados supertópico e subtópicos.

De acordo com PEZATTI (1998), o tópico constitui uma noção abstrata e relacional, cujo estatuto concreto é determinado pelo nível de hierarquia selecionado pelo analista, para operar na descrição de um *corpus*. Tendo em vista que cada tópico tem um valor relacional na linha de subordinações contínuas, em cada caso, poderá assumir a condição de super ou subtópico, de acordo com o recorte determinado pelo analista.

Em sentido abstrato, pode-se considerar que um discurso contém um 'estoque de tópicos', vazio no início, e que vai gradualmente sendo preenchido com Tópicos-Discursivos, conforme são introduzidos no discurso. Alguns tópicos têm vida curta e desaparecem, outros são mais pervasivos e permanecem ao longo do discurso. Se um discurso aborda um certo tópico, este deve ser introduzido em algum momento. Quando apresentado pela primeira vez, o tópico-discursivo é denominado Tópico-Novo (Top-N); após ser introduzida, a entidade em questão passará a ser considerada um Tópico-Dado (Top-D). Algumas vezes, dado um certo tópico, pode-se falar sobre outros a ele relacionados, como se já tivessem sido introduzidos antes, casos em que se terá um SubTópico (Sub-Top). Por outro lado, uma certa entidade, que tenha sido abandonada por algum tempo, pode ser reavivada no discurso e restabelecida como Tópico. Tal entidade será denominada Tópico-Retornado (Top-R). (PEZATTI, 1998, p.145)

PEZATTI (1988) fundamenta-se na concepção de DIJK (1992) sobre tópico: é um conceito discursivo, já que qualquer discurso, tomado no sentido mais amplo de texto coerente, fala necessariamente a respeito de entidades. É essa entidade que DIJK denomina tópico-discursivo; alguns tópicos apresentam-se mais centrais do que outros, por isso são hierarquicamente organizados. Podem ocupar qualquer posição dentro da sentença, não necessariamente a posição inicial, e exercer uma função sintática, que não é necessariamente a de sujeito.

Em um artigo sobre a continuidade temática e referencial em textos conversacionais, GALEMBECK (1992) afirma que a seqüência dos subtópicos, conquanto não planejada, não é absolutamente aleatória, já que as intervenções de cada interlocutor devem ter pertinência em relação ao supertópico. Acredita, ainda, que essa pertinência corresponde ao princípio da cooperação, segundo o qual as contribuições devem ser relevantes ou pertinentes em relação ao tópico em andamento, ou seja, deve haver uma relação necessária entre o subtópico que cada interlocutor desenvolve e o tópico genérico de um dado fragmento conversacional. Outra forma de definir a pertinência das contribuições dos participantes do ato conversacional é o prosseguimento com o acréscimo de novas informações (correspondentes a novos subtópicos), porque os interlocutores partilham das mesmas informações básicas acerca do assunto tratado.

Para apontar a estrutura dos tópicos, apresentamos a seguir o texto-fonte utilizado pelos resumidores deste estudo – **Mais e melhores neurônios**:

Mais e melhores neurônios

A boa ciência experimental obriga pesquisadores a rever teorias e noções que antes pareciam consensuais. No momento, a neurobiologia passa por uma dessas revisões, com a derrocada do antigo princípio de que células cerebrais (neurônios) não poderiam ser repostas pelo organismo adulto. Nessa visão ultrapassada do cérebro, o envelhecimento do órgão equivaleria necessariamente à decadência, na forma de perda progressiva de suas células.

O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.

Transcorreram duas décadas entre a descoberta da neurogênese em camundongos e a do mesmo fenômeno em seres humanos. O tema atrai enorme atenção por conta de seu potencial de tratar doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos, como o mal de Alzheimer e derrames.

Dois grupos norte-americanos se debruçaram sobre essa forma de regeneração, obtendo resultados diferenciados, mas não inconciliáveis. Uma equipe, da Universidade Princeton, verificou que a reposição aumenta quando camundongos são submetidos a tarefas de aprendizado intenso. Outra, do Instituto Salk, constatou resultado semelhante com exercícios físicos continuados.

As pesquisas estão na edição de março da "Nature Neuroscience". Um terceiro artigo na publicação especula que os dois tipos de estímulo para a neurogênese – aprendizado e exercício – podem se complementar, como ocorre na exploração de um novo ambiente. Nessa situação, o animal se movimenta muito para reconhecer o terreno e, ao mesmo tempo, tem de memorizá-lo. Numa palavra, aprender.

A ciência aprende com seus experimentos mais engenhosos e a humanidade, com a ciência. Não só a sobreviver, mas a viver mais, e melhor.

(Folha de S. Paulo, 3/3/99.)

Este texto-fonte apresenta uma hierarquia tópica de fácil percepção, justamente por estar dentro dos padrões característicos de uma dissertação expositiva, com estrutura de notícia. O esquema a seguir estrutura os tópicos do texto-fonte **Mais e melhores neurônios**, em ordem hierárquica.

Supertópico

A regeneração neuronal (neurogênese) pode ser estimulada por exercícios físicos e aprendizado.

Subtópicos

1

2

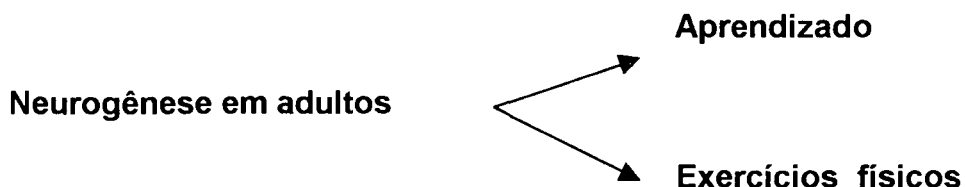
3

4

Histórico geral	Expectativa	Histórico das pesquisas	Divulgação
Descoberta da neurogênese em seres humanos após duas décadas do experimento com camundongos.	Possibilidade de tratamento de doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos, como o mal de Alzheimer e derrames.	Um grupo da Universidade Princeton verificou a neurogênese através de aprendizado intenso. O grupo do Instituto Salk constatou a regeneração através de exercícios físicos.	Pesquisas publicadas na revista <i>Nature Neuroscience</i> , de março de 1999.

Os quatro subtópicos apresentam dados informativos sobre o supertópico. Eles fornecem o contexto histórico geral e as condições de ocorrência do supertópico. Para “recordar os leitores do que ‘aconteceu antes’ (e, assim, ativar seus modelos de situação relevantes), temos freqüentemente a categoria de *Eventos Prévios*. [...] e a categoria geral de *Conseqüências*, capaz de organizar todos aqueles eventos que são descritos como tendo sido causados pelo Evento Principal.” (DIJK, 1992, p.146). O texto-fonte utilizado pelos alunos resumidores, esquematizado acima, apresenta o supertópico como um ponto a marcar o “antes” e o “depois”. Nas duas direções – na do passado e na do futuro – apresentam-se os

tópicos que apontam os dados relevantes para o supertópico. Com relação ao passado, há mais tópicos informacionais; referente ao futuro, um só tópico se manifesta. Vejamos um esquema, semelhante a um fluxograma, mais sintético a fim de delinear a ordenação seqüencial dos tópicos:



Neurogênese em camundongos → 20 anos depois, em humanos

Universidade Princeton → tarefas de aprendizado intenso

Instituto Salk → ejercicios físicos continuados

Expectativa → tratamento para doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos	Alzheimer Derrames
---	-----------------------

Alzheimer

Derrames

Publicação → Nature Neuroscience, março de 1999

Possibilidade → os dois estímulos se complementaríamos

Apesar de poucos resumidores terem elaborado um fluxograma como o anterior, parece ser interessante esse procedimento como uma etapa intermediária entre a apreensão dos tópicos fundamentais do texto-fonte e a reformulação dos mesmos com o objetivo de produzir o texto-derivado. Com essa estrutura esquemática, a probabilidade de colagem diminui consideravelmente, assim como, na mesma proporção, aumentam as chances de fidelidade aos tópicos constituintes da macroestrutura, justamente pela disposição visual, com a facilidade de poder até

especificar a quantidade de tópicos que deverá ser mantida na produção do texto-derivado.

Há possibilidade de, ao estabelecer um grau de importância aos tópicos de um texto, haver uma interferência da subjetividade do leitor no reconhecimento da hierarquia, com destaque para o que é relevante ou importante para ele. Diante de um texto de divulgação científica, como é o utilizado pelos alunos nas retextualizações estudadas, a subjetividade se apaga em razão da objetividade, característica dos discursos jornalístico e científico, ambos mesclados no texto de divulgação científica.

Na atividade de retextualização do tipo resumo, de um texto escrito para outro texto escrito, como a hierarquia tópica apresenta-se, geralmente, bem definida no texto-fonte, espera-se do resumidor o trabalho de manter tal hierarquização – o supertópico e os subtópicos. No entanto, o que ocorre, muitas vezes, é uma quebra nessa hierarquia, revelada através de apagamento de algum tópico (super ou sub), da inserção de outros não pertinentes com o tópico global e da mudança de posições hierárquicas: o que era subtópico, muitas vezes, passa a ser supertópico. Sobre essa alteração hierárquica direcionaremos nossa observação, sistematicamente apoiada em exemplos, no capítulo 3, destinado a explorar as operações realizadas pelos alunos nos textos-derivados.

3. OPERAÇÕES RECORRENTES NOS RESUMOS

Resumir um texto, para EHRLICH (1992, p.185), é uma atividade complexa que “implica na ação de dois tipos de operações cognitivas: seleção das informações essenciais do texto (ou supostamente essenciais) e reformulação.”

Ao detectar o significado global do texto-fonte, mediante a interpretação de sua macroestrutura, o resumidor atinge um bom nível de compreensão daquilo que é considerado a matéria prima para o seu produto, o texto-derivado. Ao partir para a etapa da reformulação, é preciso que os tópicos detectados sejam transferidos para o texto-derivado com a mesma organização hierárquica, porém, com outra construção textual, a qual necessariamente deve revelar uma interferência lingüística do resumidor. Tudo isso sob a exigência da condensação textual. Com o intuito de cumprir tais condições, o aluno recorre a estratégias diversas com o objetivo de produzir um texto-derivado coerente com o exigido, o apresentado como modelo nas aulas de redação. É em torno dessas estratégias que direcionamos nossa análise.

Para sistematizar a análise dos cem textos-derivados, construímos uma tabela com dez operações recorrentes nas retextualizações: a reordenação tópica, a colagem de trechos do texto-fonte, a manutenção dos pontos periféricos, a inserção tópica, a subtração de subtópicos, a subtração do supertópico, o esvaziamento tópico, a reordenação hierárquica dos tópicos do texto-fonte, a indeterminação e a troca lexical.

As tabelas, a seguir, são apresentadas em quatro etapas, com 25 resumos em cada uma. As dez operações em confronto com os resumos (numerados de 1 até 100) recebem uma marca “X” para cada operação praticada pelo resumidor.

Através dessas tabelas, foi possível quantificar as ocorrências e também reunir as operações de acordo com as características de cada uma; assim sendo, a colagem de períodos completos ou incompletos e a manutenção dos pontos periféricos do texto-fonte caracterizam um tipo de operação. Nesse caso, o transporte dos tópicos do texto-fonte para o texto-derivado ocorre sem interferência do resumidor, ou melhor, sem manuseio lingüístico suficiente deste para revelar que apreendeu a macroestrutura do texto e conseguiu devolvê-la ao texto-derivado, com um estilo que demonstre certa individualidade.

As outras sete operações favorecem o falseamento do texto-derivado, interferindo na validade dos enunciados, no valor-verdade de cada tópico constituinte do texto-fonte. E essa distorção tópica é caracterizada pela inserção e pela subtração tópica; esta se divide em subtração do supertópico e subtração do subtópico, atingindo o ápice eliminatório nos casos denominados de destituição tópica, quando todos os tópicos são subtraídos na retextualização. Oscilando entre a inserção e o apagamento de tópicos, situa-se a indeterminação, apontando a eliminação de dados informativos essenciais ao entendimento do texto, através do uso de um vocábulo de caráter geral. Ainda dentro do falseamento, apontamos casos de troca lexical, com sinais de distração do resumidor, opção que gerou graves e peculiares distorções semânticas.

Antes de apontar cada operação realizada e utilizar alguns exemplos para esclarecer, um a um, os procedimentos dos resumidores, é preciso rever a estrutura do texto-fonte, já minuciosamente comentada no capítulo anterior, e os tópicos que o compõem.

3.1 O TEXTO-FONTE E SUA ESTRUTURA

O texto-fonte usado para a produção dos resumos que constituem o *corpus* de nosso estudo é do gênero dissertativo-informativo, um texto de divulgação científica, veiculado por um jornal – a Folha de São Paulo. Apresenta aspectos característicos do discurso científico, tais como a objetividade e a impessoalidade da linguagem; porém, buscando propiciar ao leitor leigo o contato com o universo da ciência através de uma linguagem mais familiar. Segundo LEIBRUDER (2000), existem dois níveis de linguagem expressos simultaneamente nessa modalidade de texto: um caracterizado pela objetividade e suposta neutralidade própria das práticas científicas de um modo geral, e outro cuja linguagem tende, em certa medida, para um registro mais coloquial, demonstrando, até certo ponto, uma relativa subjetividade.

Publicado na Folha de São Paulo, de 03/03/1999, o texto-fonte desenvolve um assunto de natureza científica e apresenta dados objetivos, elaborados a partir de experiências e observações científicas. Sua intenção, portanto, não é persuadir o interlocutor, mas expor-lhe os avanços das pesquisas neurobiológicas. Para LEIBRUDER (2000), o discurso da ciência apresenta uma suposta neutralidade, que, na verdade, é uma estratégia argumentativa, cujo objetivo é o de persuadir o seu leitor/interlocutor. Diante de tal afirmação, o texto-fonte *Mais e melhores neurônios* foi objeto de uma minuciosa busca de pontos caracterizados por certa intervenção argumentativa; no entanto, os dados informativos não apresentaram qualquer sinal de subjetividade. Somente os dois pontos periféricos – o parágrafo inicial e o final – são marcados por uma perspectiva argumentativa a favor da ciência. E, nas operações recorrentes na produção dos resumos, justamente a

manutenção desses pontos periféricos foi a segunda estratégia mais explorada pelos resumidores. Vejamos o texto na íntegra, já com os tópicos negritados:

Mais e melhores neurônios

A boa ciência experimental obriga pesquisadores a rever teorias e noções que antes pareciam consensuais. No momento, a neurobiologia passa por uma dessas revisões, com a derrocada do antigo princípio de que células cerebrais (neurônios) não poderiam ser repostas pelo organismo adulto. Nessa visão ultrapassada do cérebro, o envelhecimento do órgão equivaleria necessariamente à decadência, na forma de perda progressiva de suas células.

*O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que **tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular** essa forma de regeneração, conhecida como **neurogênese**.*

Transcorreram duas décadas entre a descoberta da neurogênese em camundongos e a do mesmo fenômeno em seres humanos.** O tema atrai enorme atenção por conta de seu **potencial de tratar doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos, como o mal de Alzheimer e derrames.

***Dois grupos norte-americanos se debruçaram sobre essa forma de regeneração, obtendo resultados diferenciados, mas não inconciliáveis.** Uma equipe, da Universidade Princeton, verificou que a reposição aumenta quando camundongos são submetidos a tarefas de aprendizado intenso. Outra, do Instituto Salk, constatou resultado semelhante com exercícios físicos continuados.*

***As pesquisas estão na edição de março da "Nature Neuroscience". Um terceiro artigo na publicação especula que os dois tipos de estímulo para a neurogênese – aprendizado e exercício – podem se complementar, como ocorre na exploração de um novo ambiente.** Nessa situação, o animal se movimenta muito para reconhecer o terreno e, ao mesmo tempo, tem de memorizá-lo. Numa palavra, aprender.*

A ciência aprende com seus experimentos mais engenhosos e a humanidade, com a ciência. Não só a sobreviver, mas a viver mais, e melhor.

(Folha de S. Paulo, 3/3/99.)

O texto se desenvolve a partir de uma afirmação genérica feita no 1º parágrafo – “A boa ciência experimental obriga pesquisadores a rever teorias e noções que antes pareciam consensuais”. Como a idéia inicial é genérica, o autor delimita-a, tomando apenas um campo científico para comprová-la: o da neurobiologia. Os trechos negritados – os tópicos – compõem a macroestrutura do texto, e devem estar presentes no resumo, não necessariamente nessa mesma

ordem. São eles os alicerces semânticos do texto, portanto, continuarão a dar sustento ao texto-derivado, assim como fazem no texto-fonte.

Como o texto está inserido no livro usado nas aulas de redação, *Texto e interação*, seguem-se três palavras de difícil interpretação para os alunos, com seus respectivos sinônimos – *consensual*: com a concordância de todos, *derrocada*: queda, declínio, *degenerativo*: que produz degeneração, definhamento, destruição. Esses vocábulos foram em geral dispensados pelos alunos no processo de produção de resumos, somente cinco alunos os mantêm nos seus resumos.

Ao ler a conclusão do texto, o 6º parágrafo, e ao compará-lo com os outros parágrafos, deduzimos que há coerência entre essas partes. Essa coerência se deve ao fato de que a afirmação – a neurobiologia passa por uma revisão a partir da derrocada do conceito de que as células cerebrais podem ser regeneradas – é explicada e desenvolvida nos parágrafos seguintes. Na retextualização, essa coerência é fator fundamental para que o texto-derivado possa ser considerado bem sucedido; assim sendo, é interessante observar que a drástica redução não deve afetar os tópicos condutores do texto-base. A dissertação usada como texto-base é composta por 287 palavras, incluindo o título; nas retextualizações, a média dos textos gira em torno de 80 palavras, o que leva a uma redução de 75%, considerada acentuada para retextualização do padrão escrita/escrita.

Para que o supertópico e os tópicos constituintes do primeiro texto-fonte em estudo possam parecer claros suficientemente para nossa análise, constituímos duas colunas a fim de manter um paralelo entre cada parágrafo do texto com seu tópico. Dessa maneira, a coluna da esquerda contém o texto na íntegra, dividido em parágrafos, com os tópicos negritados; e, na coluna da direita, os tópicos apresentam-se já reordenados sintaticamente. No texto-fonte, **Mais e melhores**

neurônios, o supertópico situa-se no segundo parágrafo. Vejamos uma possível prática resumitiva:

<p style="text-align: center;">Mais e melhores neurônios</p> <p>A boa ciência experimental obriga pesquisadores a rever teorias e noções que antes pareciam consensuais. No momento, a neurobiologia passa por uma dessas revisões, com a derrocada do antigo princípio de que células cerebrais (neurônios) não poderiam ser repostas pelo organismo adulto. Nessa visão ultrapassada do cérebro, o envelhecimento do órgão equivaleria necessariamente à decadência, na forma de perda progressiva de suas células.</p> <p>O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.</p>	<p style="text-align: center;">O cérebro do organismo adulto produz novos neurônios, através de processo denominado neurogênese, o qual pode ser estimulado com exercícios físicos e aprendizado.</p>
---	--

O supertópico do texto-fonte apontado é: ***O cérebro do organismo adulto produz novos neurônios, processo denominado de neurogênese, que pode ser estimulado por exercícios físicos e aprendizado.*** Sendo mais abrangente, esse tópico recobre e delimita a porção de discurso em que ele é focal, no caso, os dois parágrafos iniciais. Todos os tópicos seguintes apresentarão o mesmo teor de significação relacionado ao supertópico que lhes é comum. Dessa maneira, os próximos parágrafos do texto-base - o terceiro, o quarto e o quinto - apresentarão tópicos dependentes do supertópico, ou direcionados a ele, com características explicativas, argumentativas com relação àquele.

No terceiro parágrafo, duas informações se sobrepõem em função da tese apontada: a primeira é de caráter histórico e a segunda encerra uma justificativa científica para valorizar o supertópico. É como se todos os tópicos se empenhassem numa valorização do supertópico. Vamos observar os dois tópicos co-constituintes do terceiro parágrafo:

<p><i>Transcorreram duas décadas entre a descoberta da neurogênese em camundongos e a do mesmo fenômeno em seres humanos. O tema atrai enorme atenção por conta de seu potencial de tratar doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos, como o mal de Alzheimer e derrames.</i></p>	<p><i>A descoberta da neurogênese em seres humanos ocorreu vinte anos após sua realização com camundongos. A possibilidade de tratar doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos (Mal de Alzheimer e derrames) dá relevância ao fenômeno.</i></p>
---	---

O primeiro período desse parágrafo relata a trajetória histórica do supertópico – *a descoberta da neurogênese em humanos aconteceu depois de vinte anos da descoberta em camundongos*. Contrapondo-se ao passado histórico do tema, a neurogênese, o futuro se delineia no segundo período do parágrafo; justificado devidamente, o supertópico adquire importância científica notável: *há possibilidade de tratar doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos*. A continuidade tópica trabalha como uma “rede de marketing” a favor do supertópico, numa crescente valorização do mesmo e numa teia argumentativa a seu favor.

O quarto parágrafo contém a explicação informativa das duas experiências realizadas com os camundongos a fim de comprovar a neurogênese. Retomemos o parágrafo na íntegra, já com os tópicos destacados:

<p><i>Dois grupos norte-americanos se debruçaram sobre essa forma de regeneração, obtendo resultados diferenciados, mas não inconciliáveis. Uma equipe, da Universidade Princeton, verificou que a reposição aumenta quando camundongos são submetidos a tarefas de aprendizado intenso. Outra, do Instituto Salk, constatou resultado semelhante com exercícios físicos continuados.</i></p>	<p><i>Uma equipe da Universidade Princeton descobriu o aumento da reposição neuronal em camundongos submetidos a tarefas de aprendizado intenso, enquanto que a do Instituto Salk verificou essa ocorrência diante de exercícios físicos contínuos.</i></p>
---	---

Dos três períodos constituintes do parágrafo, os dois últimos confirmam ambas as atividades responsáveis pela reposição de células cerebrais em adultos: tarefas de aprendizado intenso e exercícios físicos continuados. O detalhe observado aqui nesses tópicos refere-se à procedência das experiências – Universidade Princeton e Instituto Salk, ambos norte-americanos. Considerados como argumentos de autoridade, são tópicos esperados no texto-derivado; contudo, uma parcela significativa de alunos não procedeu a essa manutenção tópica. Com relação a essa supressão seletiva dos tópicos, estaremos dedicando especial atenção adiante, no apontamento das operações realizadas pelos retextualizadores.

Finalmente, a fonte de onde foi extraído o texto ganha destaque no penúltimo parágrafo: a publicação “Nature Neuroscience”, de março de 99. Ainda há, nesse parágrafo, a menção a um terceiro artigo publicado, o qual especula a conciliação das duas atividades – o aprendizado e o exercício – como complementares para a ocorrência da neurogênese. Vamos observar o penúltimo parágrafo do texto-fonte:

<p><i>As pesquisas estão na edição de março da “Nature Neuroscience”. Um terceiro artigo na publicação especula que os dois tipos de estímulo para a neurogênese – aprendizado e exercício – podem se complementar, como ocorre na</i></p>	<p><i>Um terceiro artigo, publicado na edição de março da “Nature Neuroscience” levanta a hipótese de que a ocorrência simultânea de aprendizado e exercício seria um fator complementar para a ocorrência da neurogênese.</i></p>
--	--

<p>exploração de um novo ambiente. <i>Nessa situação, o animal se movimenta muito para reconhecer o terreno e, ao mesmo tempo, tem de memorizá-lo. Numa palavra, aprender.</i></p> <p><i>A ciência aprende com seus experimentos mais engenhosos e a humanidade, com a ciência. Não só a sobreviver, mas a viver mais, e melhor.</i></p>	<p>da neurogênese.</p>
---	-------------------------------

A conclusão, no sétimo e último parágrafo, retoma a idéia da ciência como o grande engenho responsável pelo bem da humanidade. Como o período inicial, os dois últimos períodos, constituintes do parágrafo final, ampliam a temática e como que ocupam o espaço para que qualquer tópico possa se estabelecer. E mesmo com essa nuance de generalização, o aluno apresenta tendências a manter esses pontos textuais periféricos, como numa tentativa de bem iniciar e bem concluir o texto-derivado. Essa manutenção tópica é condição para um bom resumo, no entanto, torna-se um problema se acompanhada de cópias. A seguir, cada uma das dez operações detectadas nos textos-derivados será comentada e exemplificada com dois ou três resumos analisados. As duas primeiras referem-se à colagem.

3.1.1 A colagem de trechos do texto-fonte

Transportar a macroestrutura do texto-fonte para o texto-derivado é uma atividade de retextualização que sugere cópia. Como já afirmamos, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e mesmo entre acadêmicos, é comum a prática retextualizadora do resumo realizada como mero transporte-cópia dos tópicos fundamentais do texto original para os trabalhos escolares. Dentre as habilidades no processo de produção de resumo, lembramos ser a reescrita uma tarefa que requer

do resumidor uma interferência suficiente para que resquícios de colagem não ocupem o lugar de sua produção textual. Essa produção é a etapa final de um processo que envolve: compreensão global do texto-fonte, reconhecimento de sua macroestrutura (supertópico e subtópicos) e composição do texto-derivado com a manutenção tópica, inclusive hierárquica do texto-fonte. Acredita-se que a medida adequada de interferência do resumidor, na produção do texto-derivado, seja aquela caracterizada por um equilíbrio entre a fidelidade informacional do texto-fonte e a sua reformulação. A coesão parece ser o fator mais problemático quando a colagem de trechos do texto-fonte torna-se acentuada.

Foi possível observar, nos 100 textos analisados, que a colagem de orações ou períodos completos do texto-fonte, justamente uma atividade condenada nesse processo de retextualização, garante a presença adequada das marcas de pontuação. Nos textos produzidos, a pontuação não sofre mudanças marcantes¹⁶; assim sendo, o resumo parece ser uma das atividades em que os alunos menos apresentam problemas de pontuação.

Os dois textos¹⁷ a seguir revelam como o processo de “colagem” de tópicos garante o uso correto das marcas pontuais.

¹⁶ Certamente a colagem de períodos completos garante a manutenção da pontuação, transposta do texto-fonte para o texto-derivado. No entanto, há necessidade de um estudo empírico para confirmar essa ocorrência.

¹⁷ Cada uma das dez operações será exemplificada com dois ou três textos-derivados, numerados e dispostos sempre ao lado direito do texto-fonte, com o intuito de facilitar uma comparação entre ambos.

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>[1]A boa ciência experimental obriga pesquisadores a rever teorias e noções que antes pareciam consensuais. No momento, a neurobiologia passa por uma dessas revisões, com a derrocada do antigo princípio de que células cerebrais (neurônios) não poderiam ser repostas pelo organismo adulto. Nessa visão ultrapassada do cérebro, o envelhecimento do órgão equivaleria necessariamente à decadência, na forma de perda progressiva de suas células.</p> <p>[2]O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.</p> <p>[...]</p> <p>As pesquisas estão na edição de março da "Nature Neuroscience".[3] Um terceiro artigo na publicação especula que os dois tipos de estímulo para a neurogênese – aprendizado e exercício – podem se complementar, como ocorre na exploração de um novo ambiente. Nessa situação, o animal se movimenta muito para reconhecer o terreno e, ao mesmo tempo, tem de memorizá-lo. Numa palavra, aprender.</p> <p>[4] A ciência aprende com seus experimentos mais engenhosos e a humanidade, com a ciência. Não só a sobreviver, mas a viver mais, e melhor.</p>	<p>1[A boa ciência experimental obriga pesquisadores a rever teorias e noções que antes pareciam consensuais. No momento, a neurobiologia passa por uma dessas revisões, com a derrocada do antigo princípio de que células cerebrais não poderiam ser repostas pelo organismo.] 2[O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração (neurogênese).] 3[Um artigo na publicação "Nature Neuroscience" especula que os 2 tipos de estímulo para a neurogênese (aprendizado e exercício) podem se complementar.] Além disso, 4[a ciência aprende com seus experimentos.]</p> <p>Texto 17</p>
---	--

Os quatro blocos marcados pelos colchetes são cópias *ipsis literis* do texto-fonte. A única inserção do resumidor foi o conectivo "**além disso**". O quadro tópico delinea-se na sequência idêntica à do texto-fonte, com a subtração dos subtópicos referentes ao lugar onde se desenvolveu a pesquisa e o modo como foi estudada. Pode-se concluir que "colar" tópicos, e na mesma sequência do texto-fonte, é uma alternativa que facilita ao aluno a tarefa de manter a fidelidade às informações contidas no texto-fonte. Por outro lado, não é essa a habilidade esperada nesse tipo

de retextualização, pelo fato de revelar um mínimo de interferência do resumidor na escrita, afinal, na verdade, o que fica clara nessa opção é a facilidade de detectar a macroestrutura tópica do texto-fonte e transportá-la para o texto-derivado. Ignorou-se, no entanto, a atividade de reformulação, considerada tão importante quanto a de manter fidelidade ao texto-fonte e a de reduzi-lo.

Em grande parte dos textos analisados, a colagem ocorreu de maneira a chamar a atenção. Em todas elas, a hierarquia tópica do texto-fonte foi mantida e, na maioria dos resumos, os pontos periféricos também foram “colados”. É possível entender essas opções como uma facilitação para o resumidor, quem se poupa de manipular a ordenação tópica do texto-fonte, haja vista a sua tão bem ordenada seqüência e hierarquia.

Um segundo resumo servirá para exemplificar outro processo de colagem nesse tipo de retextualização. E, neste caso, ao colar “pedaços” de períodos, o resumidor não revelou habilidade suficiente para manter a coesão presente no texto-fonte. Mesmo seguindo a hierarquia tópica, mantendo a seqüência dos tópicos, não foi possível apresentar um texto-derivado coeso. Vejamos o terceiro exemplo de colagem:

<p style="text-align: center;"><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>[1] A boa ciência experimental obriga pesquisadores a rever teorias e noções que antes pareciam consensuais. No momento, a neurobiologia passa por uma dessas revisões, com a derrocada do antigo princípio de que células cerebrais [2] (neurônios) não poderiam ser repostas pelo organismo adulto. Nessa visão ultrapassada do cérebro, o envelhecimento do órgão equivaleria necessariamente à decadência, na forma de perda progressiva de suas células.</p> <p>O cérebro [3] não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, [4] conhecida como neurogênese.</p> <p>[5] Transcorreram duas décadas entre a descoberta da neurogênese em camundongos e a do mesmo fenômeno em [6] seres humanos.</p> <p>[...]</p> <p>[7] Dois grupos norte-americanos se debruçaram sobre [8] essa forma de regeneração, obtendo resultados diferenciados, mas não inconciliáveis.</p> <p>[...]</p> <p>As pesquisas estão na edição de março da "Nature Neuroscience". [9] Um terceiro artigo na publicação [10] especula que os dois tipos de estímulo para a neurogênese – aprendizado e exercício – [11] podem se complementar, como ocorre na exploração de um novo ambiente. [12] Nessa situação, o animal se movimenta muito para reconhecer o terreno e, ao mesmo tempo, tem de memorizá-lo. Numa palavra, aprender.</p> <p>[...]</p>	<p>1[A ciência experimental obriga pesquisadores a rever teorias e noções que antes pareciam consensuais. No momento a neurobiologia passa por uma dessas revisões.]</p> <p>2 que [neurônios não poderiam ser repostos pelo organismo adulto. Nessa visão ultrapassada do cérebro.] <u>ele</u> 3[não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações] 4[conhecida como neurogênese.]</p> <p>5[Transcorreram duas décadas entre a descoberta da neurogênese em camundongos e] 6[seres humanos.] 7[Dois grupos norte-americanos] pesquisaram sobre 8[essa forma de regeneração obtendo resultados diferentes mas não inconciliáveis.] 9[Um terceiro artigo] 10[especula que os dois tipos de estímulo para a neurogênese] 11[podem se complementar]. 12[Nessa situação o animal se movimenta muito para reconhecer o terreno e, ao mesmo tempo tem de memorizá-lo.]</p> <p style="text-align: right;">Texto 40</p>
---	---

Doze trechos seqüenciam-se numa colagem mal sucedida com relação ao encadeamento coesivo do texto. Mais uma vez, a seqüência dos tópicos do texto-fonte se mantém, e somente o ponto periférico inicial é “colado” pelo resumidor, que teve o trabalho de detectar os tópicos fundamentais na macroestrutura do texto-fonte

e copiá-los, inserindo somente três palavras (as sublinhadas) entre as doze colagens realizadas.

Observa-se que entre os trechos 3 e 4, a justaposição de colagens interferiu na clareza da afirmação. Vamos acompanhar a distorção tópica decorrente dessa colagem mal feita: **“o cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações conhecida como neurogênese”** é o trecho do resumidor referente ao seguinte do texto-fonte: *“O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese”*. Ao eliminar os tópicos que explicam os meios possíveis de estimular a neurogênese, o aluno, além de subtrair tópicos importantes, não explicou satisfatoriamente o que é a neurogênese, considerada o foco do supertópico.

Há uma quebra de referenciação no trecho 10, quando o aluno nominaliza os itens que colaboram com a regeneração neuronal **“os dois tipos de estímulo para a neurogênese”** sem ter citado quais seriam esses estímulos. Na verdade, o resumidor ancora-se no texto-fonte para usar como referência os elementos que lá estão. Há tomada de referentes entre o texto-fonte e o texto-derivado, mas no próprio texto-derivado, há ausência de coesão a ponto de interferir na clareza dos enunciados. Seria interessante uma investigação no sentido de observar se existe retomada de referentes entre textos quando há colagem em excesso ou se a colagem não interfere nesse processo de referenciação, caracterizado pela retomada de elementos situados em texto diferente do qual é retomado.

De acordo com o Diagrama 2 (presente na p. 68 deste trabalho) no qual MARCUSCHI (2001, p.75) expõe as operações ocorridas na retextualização da fala para a escrita, observa-se que, como as marcas da oralidade não cabem na escrita,

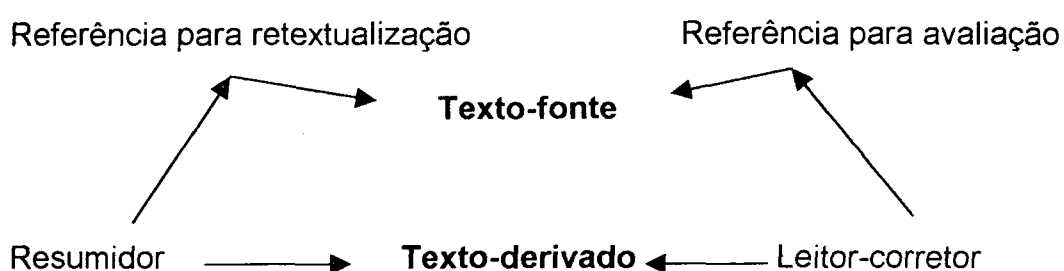
um tratamento é necessário para que a regularização sintática e a explicitação de referentes sejam bem trabalhadas. Se na fala é tolerável “a gente vamos”, na escrita não há essa permissão, assim como não se permitem anáforas pronominais sem antecedentes explícitos ou dêiticos que não tenham seu referente imediatamente reconhecido. CHAROLLES (1991) aponta essa questão da autonomia do texto-derivado em relação ao texto-fonte como uma das características fundamentais do resumo.

No nosso estudo, há casos em que o referente só é indicado no texto-fonte. O retextualizador retoma esse referente no texto-derivado como se houvesse uma proximidade suficiente para justificar tal reconhecimento. Observemos o texto:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>...</p> <p><i>O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que * tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.</i></p> <p>...</p>	<p>Várias coisas vem evoluindo através do tempo em nossa sociedade. Podemos dizer que uma delas é a ciência, que a cada dia vem desvendando novos mistérios, como a queda do antigo princípio que os neurônios não poderiam ser repostos pelo organismo adulto. *[Esse processo, chamado de neurogênese], é estimulado pelo aprendizado e pelo exercício físico. * [Essa experiência] foi feita em camundongos e depois de um certo tempo foram descobrir o mesmo fenômeno nos seres humanos. Comprovando que a ciência tende a evoluir cada vez mais e nos beneficiar em seus conhecimentos.</p> <p>Texto 8</p>
--	--

Os dois termos retomados – ***processo e *experiência** –, antecidos pelos pronomes demonstrativos “**esse**” e “**essa**”, na verdade, só se encontram explicitados no texto-fonte; e o aluno os retoma como se os antecedentes participassem do texto-derivado. Como ele sabe que o leitor tem acesso e, mais do que isso, usa o texto-fonte como parâmetro para sua correção, apóia-se no mesmo,

através de uma operação de retomada referencial imprópria. É como se a tríade que estrutura a interação leitor – retextualizador, na qual o texto-fonte é o pilar entre ambos, dispensasse a função do aluno, o resumidor, de retomar os tópicos do texto-fonte com clareza suficiente para que nada ficasse pendente a ponto de ser necessário voltar ao texto-fonte a fim de entender o texto-derivado. Assim seria esquematizada essa relação:



O texto-fonte serve de referência a ambos os envolvidos no processo de retextualização – o resumidor e o leitor-corretor. Para o primeiro, é a referência para sua produção; para o segundo, é o ponto de referência que determinará os parâmetros de avaliação.

3.1.2 A manutenção dos pontos periféricos

Foi possível identificar a manutenção das duas extremidades do texto-fonte – o primeiro parágrafo e o último – em 16 retextualizações, e, em muitos outros, houve predomínio da reprodução do parágrafo final. Essa tendência se mantém, acreditamos, como uma tentativa de copiar a estrutura adequada para ser seguida; o gênero “dissertação” requer um início e um fechamento, por que não aproveitar os oferecidos? Se considerarmos a proposta de retextualização do tipo “resumo” e o

espaço disponível na folha – dez linhas –, concluiríamos que essas “pontas” poderiam ser dispensadas em favor do supertópico e dos subtópicos do texto-fonte. Vejamos o texto a seguir, um exemplo de colagem do ponto periférico final do texto-fonte:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>...</p> <p>A ciência aprende com seus experimentos mais engenhosos e a humanidade, com a ciência. Não só a sobreviver, mas a viver mais, e melhor.</p>	<p>A neurobiologia está passando por revisão, com o fim da idéia de que neurônios não podem ser repostos pelo organismo adulto.</p> <p>Surgem agora indicações de que o aprendizado e exercícios físicos podem estimular a neurogênese.</p> <p>A neurogênese em camundongos e humanos transcorrem em 2 décadas.</p> <p>Uma equipe norte-americana verificou que a reposição aumenta quando camundongos são submetidos a tarefas de aprendizado intenso.</p> <p>A ciência aprende com seus experimentos mais engenhosos e a humanidade com a ciência.</p> <p>Não só a sobreviver, mas a viver mais e melhor.</p> <p>Texto 49</p>
--	---

Uma paragrafação excessiva (seis parágrafos) para o espaço de dez linhas é o primeiro indício de que o retextualizador não se apropriou de certas regras de estruturação textual do resumo. Decorrente da má divisão de parágrafos, os dois últimos, os quais apresentam-se como colagem do final do texto-fonte, não obedecem à pontuação original: o que era um só parágrafo dividiu-se em dois, construção exageradamente segmentada. Ao eliminar a vírgula do penúltimo parágrafo, o resumidor já infringiu uma regra de pontuação que se faz necessária para a clareza do texto: a obrigatoriedade da vírgula ocupando o espaço de um verbo ausente, neste caso, o verbo *aprender*.

Se houve a colagem palavra por palavra, por que a alteração na pontuação? É o único caso que contraria nossa suposição fundamentada na observação dos textos-derivados caracterizados por cópias, de que a colagem de trechos completos do texto-fonte facilitaria a manutenção das marcas de pontuação bem utilizadas. E é possível afirmar que a alteração é grave, justamente por dividir dois períodos dependentes, ou melhor, o último depende do primeiro para seu entendimento. Assim sendo, o distanciamento não é conveniente para a compreensão, afinal o verbo *aprender* e o substantivo *humanidade* são indispensáveis para completar o sentido do período “*Não só a sobreviver, mas a viver mais, e melhor.*”

Com relação à manutenção dos pontos periféricos do texto-fonte, no processo de retextualização, observamos que, mesmo alterando palavras, o tópico inicial e o final do texto-fonte foram mantidos, apesar de serem considerados dispensáveis na macroestrutura. O fato de serem considerados dispensáveis justifica-se pela hierarquia das informações que os distancia dos tópicos componentes da macroestrutura do texto-fonte. Rever teorias e noções e falar sobre o antigo princípio de envelhecimento cerebral não é prioridade nesse caso, principalmente pelas poucas linhas oferecidas para a tarefa. Enfim, ao apagar o irrelevante, todas as formas de negação devem dar lugar às afirmativas, e, no nosso caso, a afirmação de todo o processo da neurogênese deve ocupar o espaço de comentários sobre as teorias já ultrapassadas. E mais haveria para comentar com relação à atividade de colagem; contudo, mais movimentos envolvendo os tópicos do texto-fonte merecem atenção. Ela estará voltada, agora, à reordenação tópica realizada nos textos-derivados.

3. 1. 3 A reordenação tópica

Para transformar um texto é necessário compreendê-lo.”De modo igual que dois falantes só interagem na suposição de uma certa compreensão mútua, um indivíduo só pode retextualizar na suposição de compreensão do texto de origem” [...] ”Há nessa atividade uma espécie de *tradução endolíngüe* que, como em toda tradução, tem uma complexidade muito grande.” (MARCUSCHI, 2000, p.70). Dentre as operações executadas no diagrama 2 de Marcuschi, reproduzido na página 68 deste trabalho, a sétima e a oitava envolvem reordenação estilística e redistribuição dos tópicos discursivos.

Não é fácil determinar quais são os critérios seguidos para a execução das operações que se situam nesse nível. Sua realização exige do falante, neste caso, do produtor do resumo, um maior domínio da escrita e das estratégias de organização lógica do raciocínio, havendo aqui uma forte influência do processo cognitivo. Também supõem maior variedade vocabular. Esta atividade não é automática, pois exige mais do que um simples procedimento de substituição.(MARCUSCHI, 2000, p.87)

Trazer para o início um argumento do final é um exemplo de reordenação tópica. Encontramos poucas retextualizações com essa característica, algumas consideradas bem sucedidas. Inverter a posição da oração é muito mais freqüente que inverter a posição dos tópicos, das porções textuais que compõem a seqüência da macroestrutura do texto-fonte. Quando há alteração dentro da frase, geralmente é caracterizada pela troca da voz ativa pela passiva. Com o intuito de exemplificar o movimento de reordenação tópica, observaremos o texto a seguir:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>...</p> <p><i>Transcorreram duas décadas entre a descoberta da neurogênese em camundongos e a do mesmo fenômeno em seres humanos.</i></p> <p>[*] O tema atrai enorme atenção por conta de seu potencial de tratar doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos, como o mal de Alzheimer e derrames.</p> <p>[...]</p> <p><i>As pesquisas estão na edição de março da "Nature Neuroscience". Um terceiro artigo na publicação especula que os dois tipos de estímulo para a neurogênese – aprendizado e exercício – podem se complementar, como ocorre na exploração de um novo ambiente. Nessa situação, o animal se movimenta muito para reconhecer o terreno e, ao mesmo tempo, tem de memorizá-lo. Numa palavra, aprender.</i></p> <p>...</p>	<p>A tese de que não existe regeneração das células cerebrais se tornou ultrapassada. Há essa reposição e ela pode ser estimulada através de exercícios para a mente e para o corpo. Essa técnica chama-se neurogênese e [*] já foi pesquisada em laboratório por grupos norte-americanos. Um destes chegou à conclusão sobre o uso de tarefas de aprendizado como estimulação e a outra sobre o uso de exercícios físicos contínuos. Ainda existe uma terceira tese, a de que um experimento completa o outro. A idéia da neurogênese pode auxiliar no tratamento de doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos. Seria a ciência a favor de uma vida melhor!</p> <p>Texto 4</p>
--	--

Nessa retextualização, através de uma reordenação na sequência da macroestrutura textual, o resumidor deslocou o tópico (negritado) para o final do texto-derivado, enquanto que, no texto-fonte, esse tópico situava-se na posição ocupada pelo [*]. Apesar do deslocamento, as informações do tópico se mantiveram estáveis e fiéis às do texto-fonte. E, mesmo que, ao ocupar a posição final do texto, o tópico adquira uma notoriedade maior, sua relevância mantém-se estável também, pois não ocupou, dentro da hierarquia tópica, o papel do supertópico. Essa retextualização é uma condensação fiel dos tópicos constituintes da macroestrutura do texto-fonte. Alguns dados informativos ficaram “perdidos” na transposição para o texto-derivado; no entanto, todos os subtópicos permaneceram na derivação.

No exemplo a seguir, a reordenação ocorreu dentro da oração; a ordem sintática dos termos sofreu alteração: o que ocupava a posição de tema (início da oração) passou à posição de rema (restante da frase). A voz ativa foi mantida e o

significado permaneceu, apesar da inversão nas posições temáticas. Vejamos os trechos negritados:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>...</p> <p>O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.</p> <p>Transcorreram duas décadas entre a descoberta da neurogênese em camundongos e a do mesmo fenômeno em seres humanos. O tema atrai enorme atenção por conta de seu potencial de tratar doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos, como o mal de Alzheimer e derrames.</p> <p>...</p>	<p>As antigas teorias de que os neurônios não se repusessem já está atualizada, 1 [a nova teoria demonstra que um ser exposto a novos aprendizados ou exercícios físicos contínuos, estimula seu cérebro a produzir novos neurônios, é a neurogênese.] Isto foi concluído através de experimentos feitos com camundongos e mais tarde com humanos. 2 [A possível cura de doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos como o mal de Alzheimer e derrames, demonstra a importância da tal descoberta.] A conclusão é que, o estímulo da neurogênese é completado com o aprendizado e exercícios físicos, enfim qualquer coisa que submeta o animal a ter que “aprender” faz com que novos neurônios sejam produzidos, fazendo-o viver mais e melhor.</p> <p>Texto 28</p>
--	--

Nas duas proposições negritadas, a ordem sintática da oração foi alterada. A pontuação apresenta-se inadequada, pelo uso de vírgulas entre o sujeito e o predicado, ou entre o tema e o rema. Diferente da reordenação ocorrida no primeiro exemplo, essa não altera a sequência dos “tópicos”.

3.2 O FALSEAMENTO – GRAVE DISTORÇÃO TÓPICA

Especial atenção merece ser dada ao falseamento, procedimento muito comum nos textos-derivados. Trata-se de uma espécie de adulteração dos enunciados, desencadeada “pela má compreensão do texto. Isso é comum, mas pode ser admitido desde que integrável num esquema geral. Contudo, há casos completamente inexplicáveis” (MARCUSCHI, 2001, p. 103). Na sequência, uma

relação de trechos exemplificará esse fenômeno, o qual poderia ser desvendado, em parte, através de entrevistas com os retextualizadores, num momento já subsequente à produção do texto-derivado. Essa proposta seria um dos passos de uma futura pesquisa.

O falseamento é resultado de uma transformação problemática decorrente de uma não-compreensão da macroestrutura textual. Entendemos que as operações que mais caracterizam o falseamento – o esvaziamento tópico, a reordenação hierárquica dos tópicos, a subtração do supertópico e a inserção tópica – mereceriam olhar mais atento, justamente por prejudicar os textos-derivados. No entanto, a análise dos textos-derivados caracterizados pelo falseamento seguirá o modelo de estudo realizado com as outras operações. Direcionamos o olhar sobre o primeiro processo desencadeador de falseamento, o de inserção de informações.

3.1.1 Inserção de informações

Segundo estudo realizado por JUBRAN (1993, p. 69), o fenômeno da inserção na conversação caracteriza a descontinuidade na organização tópica. Esse fenômeno “consiste, em sentido amplo, na ocorrência de um segmento tópico no interior de um outro segmento tópico em desenvolvimento, segundo o esquema $A \leftarrow B \rightarrow A$. Nesse sentido, as inserções implicam a retomada ou retorno do tópico anterior.” (JUBRAN, 1992, p.366). Na elaboração de resumos, as inserções não são bem vindas, devido ao fato de serem consideradas uma infração à regra de fidelidade às informações do texto-fonte.

No corpus analisado neste trabalho, dos cem textos, 14 apresentaram um acréscimo completamente dispensável na produção de resumos. Há casos de

inserção em que o item inserido fere drasticamente a macroestrutura do texto-fonte; no texto-derivado, então, o corretor encontra sinais de que o resumidor interferiu no conteúdo global do texto-fonte. Ao tentar explicitar essas inclusões, muitas vezes, não encontramos justificativas. Enfim, cada inserção é resultado de um processo cognitivo individual que se torna impossível de ser explicado completamente. Tentaremos fazê-lo em alguns casos, como o deste exemplo:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>...</p> <p><i>O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.</i></p> <p>...</p>	<p>No dia de hoje, a neurobiologia vem estudam células cerebrais chamadas neurônios. Muitas pessoas acham que os neurônios envelhecem quando estiverem adulto, logo essa possibilidade está errada. O cérebro renova os neurônios velhos uma vez por semana, para estimular isso o aprendizado e exercícios físicos são um bom remédio. Dois grupos norte-americanos discutem essa questão.</p> <p>Texto 1</p>
--	---

Inexplicável esta inserção: “ **o cérebro renova os neurônios velhos uma vez por semana**”. Seria uma relação com o fato de exercícios físicos serem aconselhados dentro de medidas semanais? Um mergulho nas teorias da cognição certamente levantaria dados a fim de explicar que tipo de referência estabeleceu-se nessa inserção.

Outra inserção/substituição lexical sem qualquer explicação aparece no texto a seguir:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>...</p> <p><i>Transcorreram duas décadas entre a descoberta da neurogênese em camundongos e a do mesmo fenômeno em seres humanos. O tema atrai enorme atenção por conta de seu potencial de tratar doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos, como o mal de Alzheimer e derrames.</i></p> <p><i>Dois grupos norte-americanos se debruçaram sobre essa forma de regeneração, obtendo resultados diferenciados, mas não inconciliáveis. Uma equipe, da Universidade Princeton, verificou que a reposição aumenta quando camundongos são submetidos a tarefas de aprendizado intenso. Outra, do Instituto Salk, constatou resultado semelhante com exercícios físicos continuados.</i></p> <p>...</p>	<p>Um texto que fala sobre a reposição de células cerebrais em um organismo adulto, fato que antigamente era dado como não possível e agora, com um reestudo em lesmas feito por duas universidades americanas já se sabe que a reposição de células cerebrais pode acontecer em dois modos: exercícios físicos e por tarefas de aprendizado intenso. Esse tema chama atenção pelo seu potencial de tratar doenças degenerativas como: o mal de Alzheimer e derrames cerebrais.</p> <p>Texto 7</p>
---	---

Chama a atenção o fato de não ser convencional a utilização de lesmas como cobaias em experimentos. De onde, então, surgiu esse termo? Ainda com relação aos animais usados como cobaias, surgiram substituições com palavras que designam animais aparentados ao termo “camundongos”: ratos, ramister; contudo, volto a afirmar que “lesmas” é um termo afastado desse universo de pesquisa.

O texto a seguir é outro claro exemplo de falseamento como consequência de distorções e inserções tópicas.

Mais e melhores neurônios	Mais e melhores neurônios
<p>...</p> <p>O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.</p> <p>Transcorreram duas décadas entre a descoberta da neurogênese em camundongos e a do mesmo fenômeno em seres humanos. O tema atrai enorme atenção por conta de seu potencial de tratar doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos, como o mal de Alzheimer e derrames.</p> <p>...</p>	<p>Nos últimos anos, os cientistas estão começando a rever seus conceitos, pois o mundo da ciência está evoluindo e com isso, as pessoas estão descobrindo coisas novas.</p> <p>Entre estas descobertas estão a de que o cérebro não produz só novos neurônios, mais também que esportes envolvendo exercícios físicos estimulam os neurônios.</p> <p>Com essa conclusão, estão sendo testados em cobaias, que são ramister e camundongos. Com isso surgiram curas para novas doenças em idosos, como o mal de Alzheimer e derrames.</p> <p>Estão sendo muito estudados os camundongos, estão testando suas capacidades.</p> <p>No final de tudo, constatou-se que a Ciência aprende com seus experimentos mais engenhosos e a humanidade com a Ciência.</p> <p>Texto 2</p>

O termo “neurogênese” simplesmente está ausente nesse texto-derivado, o processo é mencionado – “...o cérebro não produz só novos neurônios...”, mas não ganha a ênfase que encerra no texto-fonte. Para agravar esse processo de falseamento, um dos subtópicos responsáveis pela neurogênese não é sequer mencionado: a atividade de aprendizado; no texto, só é justificada assim: “... *esportes envolvendo exercícios físicos estimulam os neurônios.*” A palavra “**esportes**” foi inserida, provavelmente, numa relação com exercícios físicos, no entanto, estimular os neurônios é diferente de estimular essa forma de regeneração neuronal, denominada de neurogênese.

Uma grave incoerência permeia o terceiro parágrafo do mesmo texto, o texto 2, o qual é constituído por dois períodos:

<p>Transcorreram duas décadas entre a descoberta da neurogênese em camundongos e a do mesmo fenômeno em seres humanos. O tema atrai enorme atenção por conta de seu potencial de tratar doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos, como o mal de Alzheimer e derrames.</p>	<p>1[Com essa conclusão, estão sendo testados em cobaias, que são ramister e camundongos.] 2[Com isso surgiram curas para novas doenças em idosos, como o mal de Alzheimer e derrames.]</p>
---	---

No texto-fonte, há a indicação temporal de que **“transcorreram duas décadas entre a descobertas da neurogênese em camundongos e a do mesmo fenômeno em seres humanos”**. Por que, então, o retextualizador opta por tempos verbais que distorceram as proposições originais? Ao utilizar o presente contínuo no primeiro período – “**estão sendo testados**” – e o pretérito perfeito no segundo período – **surgiram** –, o retextualizador provocou uma inversão na ordem temporal dos fatos. Como curas para novas doenças em idosos surgiram se estão sendo testados em camundongos os possíveis resultados colaborativos da neurogênese? Grave incoerência e sérias distorções tópicas transformaram essa retextualização em grande falseamento textual. O núcleo dos tópicos se mantém, o léxico que envolve o subtópico é mantido – camundongos, cura, doenças, idosos, derrames, mal de Alzheimer –, contudo, distorcido, nesse caso, pelo uso inadequado do tempo verbal. É como se o aluno se orientasse pela carga de substantivos que compõem os subtópicos, menosprezando a ordem temporal das ações expressa nos verbos.

Ainda com relação às construções verbais utilizadas nesse texto em questão, há seis locuções verbais formadas pelo verbo auxiliar **estar**, acompanhado por gerúndios: “*estão começando, está evoluindo, estão descobrindo, estão sendo testados, estão sendo muito estudados, estão testando*”. O uso abusivo de gerúndio só sofre intervenção em dois momentos, através do pretérito perfeito: “*surgiram curas*”, “*constatou-se que a ciência aprende...*”. A combinação dos tempos verbais

não colabora com a manutenção tópica do texto-fonte, na medida em que o presente contínuo no terceiro parágrafo não traduz a mesma idéia do texto-fonte, assim como a presença do pretérito perfeito, no mesmo parágrafo, também distorce o tópico que explora.

No texto-fonte, o pretérito perfeito marca a descoberta da neurogênese em camundongos – **“Transcorreram duas décadas entre a descoberta da neurogênese em camundongos e a do mesmo fenômeno em seres humanos”**. Ainda podemos considerar a possibilidade de aceitar a idéia de que as pesquisas continuam acontecendo, daí a explicação da opção pelo gerúndio **“...estão sendo testados em cobaias...”**. O problema se acentua quando o verbo no tempo presente do texto-fonte, no segundo período do mesmo parágrafo – **“O tema atrai enorme atenção por conta do seu potencial de tratar doenças degenerativas...”** – transforma-se em pretérito perfeito no texto-derivado – **“...surgiram curas para novas doenças em idosos...”**. É um caso de distorção semântica seguida de falseamento, o texto-derivado perdeu credibilidade quando antecipou um fenômeno que, na verdade, está ainda no terreno da possibilidade: as curas ainda não surgiram, há possibilidade de que isso aconteça!

Assim como inserir tópicos, subtraí-los é colaborar para que o falseamento tome conta do texto-derivado. Vamos sistematizar como foram verificadas essas eliminações de tópicos considerados essenciais no texto-fonte – o supertópico e os subtópicos.

3.2.2 Subtração de subtópicos

Na medida em que resumir é uma atividade de condensação do texto original, cujos elementos essenciais devem, necessariamente, ser reproduzidos na retextualização, a condensação é um dos requisitos importantes, dentre as etapas da produção de um resumo. Da mesma forma, as considerações irrelevantes precisam ser detectadas e subtraídas para que, através de uma contração significativa do texto-fonte, o resumidor possa produzir o texto-derivado. Assim sendo, diante de um espaço consideravelmente menor do que aquele em que caberia o texto-fonte, o resumidor busca a eliminação de palavras, frases, e até mesmo de parágrafos inteiros, com o intuito de adequar o conteúdo ao novo e reduzido espaço. Essa eliminação, muitas vezes, envolve algum subtópico considerado valioso para a manutenção do sentido global do texto. Esse tipo de apagamento gera “vácuos” na macroestrutura transportada para o texto-derivado; mais uma vez, o falseamento caracteriza a produção do resumidor. Em que momento iniciam-se os vácuos provocados pela subtração tópica? Na leitura e apreensão da macroestrutura do texto-fonte ou no processo de reescrita, como um recurso para facilitar a transposição dos tópicos?

Ao optar por tais operações – as de subtração, o resumidor infringe uma das regras que norteiam a produção de resumos, justamente aquela que exige fidelidade aos itens relevantes do texto-fonte. O aluno encontra dificuldade de reconhecer a macroestrutura do texto-fonte no momento em que pratica os dois tipos de operação condenáveis – a de inserção e a de subtração. No entanto, ao inserir, revela uma certa interferência, ou melhor, uma tentativa de posicionamento, um acréscimo, uma prática lingüística. Pelo contrário, ao subtrair tópicos relevantes, revela a dificuldade

de detectar a macroestrutura textual de origem. Observaremos um exemplo de subtração de subtópicos:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>...</p> <p><i>O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de <u>que tanto o aprendizado quanto o exercício físico</u> podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>Dois grupos norte-americanos se debruçaram sobre essa forma de regeneração, obtendo resultados diferenciados, mas não inconciliáveis. Uma equipe, da Universidade Princeton, verificou que a reposição aumenta quando camundongos são submetidos a tarefas de aprendizado intenso. Outra, do Instituto Salk, constatou resultado semelhante com exercícios físicos continuados.</i></p> <p>...</p>	<p>Os cientistas estão revendo suas idéias sobre o cérebro, pois algumas idéias anteriormente formuladas estão vindo a tona, os cientistas diziam que o cérebro perde neurônios e não os repõe novamente, no entanto descobriram que com exercícios físicos eles são repostos ao longo do tempo.</p> <p>Texto 18</p>
---	---

Esta é uma retextualização com acentuada condensação, a ponto de apresentar a eliminação de tópicos considerados fundamentais para a manutenção do sentido global do texto-fonte. O próprio supertópico sofreu um corte; dos dois estímulos que contribuem para a neurogênese – **o aprendizado e os exercícios físicos** - somente um permaneceu no texto-derivado: **os exercícios físicos**. A subtração do outro fator colaborador da neurogênese – **o aprendizado** – provocou um notável falseamento, sem contar nos outros tópicos explicativos do supertópico: os pesquisadores, os locais da pesquisa, o processo de desenvolvimento do estudo. Com tantas eliminações, o texto-derivado foi prejudicado, e o pior: as poucas afirmações que restaram não mantiveram o significado do texto-fonte. Além disso, a ausência de pontuação gerou um período longo demais, capaz de interferir na clareza da informação. Outro exemplo de retextualização em que os subtópicos sofreram apagamento:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>...</p> <p>O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.</p> <p>Transcorreram duas décadas entre a descoberta da neurogênese em camundongos e a do mesmo fenômeno em seres humanos. O tema atrai enorme atenção por conta de seu potencial de tratar doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos, como o mal de Alzheimer e derrames.</p> <p>Dois grupos norte-americanos se debruçaram sobre essa forma de regeneração, obtendo resultados diferenciados, mas não inconciliáveis. Uma equipe, da Universidade Princeton, verificou que a reposição aumenta quando camundongos são submetidos a tarefas de aprendizado intenso. Outra, do Instituto Salk, constatou resultado semelhante com exercícios físicos continuados.</p> <p>...</p>	<p>1 [Cientistas vêm-se obrigados a reverem suas teorias, antes consideradas corretas aos olhos da grande maioria.</p> <p>Por exemplo, na neurobiologia, houve uma das mudanças de maior importância.] Agora sabe-se que as células cerebrais podem ser repostas pelo organismo adulto.</p> <p>2 [Os neurônios são constantemente renovados de acordo com a necessidade de cada indivíduo, ou seja, a idade não influencia na capacidade mental e intelectual das pessoas.]</p> <p>Texto 45</p>
--	---

No texto acima, as eliminações atingem parte do supertópico, pois os dois tipos de estímulo responsáveis pela neurogênese não foram sequer citados. O próprio termo **neurogênese** também não aparece no texto-derivado, do qual boa parte – exatamente a negritada – não participa da macroestrutura do texto-fonte. No trecho 1, há um excesso de comentário acerca das teorias ultrapassadas, seguido de um anúncio de um trecho do supertópico, os dois períodos apresentam-se sem relevância tópica. O segmento 2 vai além da ausência de relevância: distorce informações e provoca um grave falseamento, consequência de uma inserção sem fundamentação no texto-fonte – “...os neurônios são constantemente renovados de acordo com a necessidade de cada indivíduo...”. Esse texto-derivado foi construído através de inserção e de subtração tópica; no entanto, a subtração foi mais acentuada, portanto, mais responsável pelo falseamento da retextualização. É

interessante comentar que, no processo de apagamento, o falseamento parece ser menos grave que aquele provocado pelas inserções tópicas; contudo, torna-se necessário rever atentamente essas duas operações a fim de entender as diferentes conseqüências provocadas por cada uma delas, assim como analisar até onde o texto-derivado é afetado quando apresenta essas infrações.

3.2.3 Subtração do supertópico

A hierarquia tópica aponta uma graduação na importância dos tópicos constituintes da macroestrutura do texto-fonte. O supertópico ocupa o mais elevado nível temático do texto, cujo teor de significação encerra o foco para o qual se direcionam os demais tópicos do texto, denominados subtópicos. Nessa posição de comando, o supertópico é considerado parte fundamental da macroestrutura e deve ocupar o mesmo nível de importância tópica no texto-derivado. Para que isso ocorra, o resumidor deverá reconhecer a hierarquia tópica do texto-fonte e mantê-la durante o processo de retextualização, sem que, necessariamente, mantenha a seqüência em que os tópicos se apresentam no texto-fonte.

No exemplo a seguir, o Texto14, o resumidor cita o “regeneramento” dos neurônios e a neurogênese, porém não explica o fenômeno e nem o destaca como tópico central. Para esta posição, emprega o termo **neurônios**, e, em torno dele, insere comentários generalizados e deslocados do texto-fonte. Observemos o apagamento do supertópico neste resumo:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>...</p> <p><i>O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.</i></p> <p><i>Transcorreram duas décadas entre a descoberta da neurogênese em camundongos e a do mesmo fenômeno em seres humanos. O tema atrai enorme atenção por conta de seu potencial de tratar doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos, como o mal de Alzheimer e derrames.</i></p> <p>...</p>	<p>Hoje muitos cientistas estão desenvolvendo suas pesquisas no campo da neurobiologia.</p> <p>Os neurônios são células que formam o cérebro, e neles estão contidas as mais espetaculares e mais complexas informações sobre a vida. E os neurônios ainda são as células mais misteriosas.</p> <p>A cada dia são descobertas novas informações sobre os neurônios, e novas experiências são feitas, visando o tratamento de doenças cerebrais, e o melhor modo para se obter o regeneramento dos neurônios.</p> <p><i>Descobrimos que o exercício físico ajuda a fortalecer e regenerar os neurônios. A neurogênese, está cada vez mais nos ensinando a viver, através de suas experiências.</i></p> <p>Texto 14</p>
---	--

O último período desse texto-derivado revela a interpretação equivocada com relação ao termo *neurogênese*, justamente o supertópico que deveria ser transportado para o texto-derivado na mesma posição de maior relevância tópica. Se não houve a compreensão do termo, o supertópico foi ignorado, ou pior ainda, foi distorcido ou mal explicado; restou ao resumidor a atitude de se apegar a outro tópico relevante – os neurônios – considerado do mesmo campo de significação do supertópico original, contudo, utilizado de maneira superficial. Essa superficialidade tornou o texto-derivado de baixa informatividade, devido à obviedade das afirmações sobre **neurônios**. Sobre esse fator de textualidade – a informatividade – alguns comentários seriam oportunos, principalmente quando pensamos em macroestrutura e hierarquia tópica.

Entendemos que a seleção do que há de mais informativo no texto revela-se na macroestrutura tópica, na qual os tópicos são selecionados em ordem hierárquica

para serem transportados, do texto-fonte para o texto-derivado, com o rigor dessa hierarquia. Então, a informatividade do texto-derivado será garantida na medida em que o resumidor reconhecer a macroestrutura e sua hierarquia tópica no texto-fonte. Feito isso, manterá o equilíbrio de informações, o que garantirá a dosada informatividade do texto-derivado. Essa informatividade tem profunda relação com a coerência entre textos, com a manutenção de tópicos e com a fidelidade à hierarquia dos mesmos.

Reportando-nos, ainda, ao Texto 14, é possível afirmar que a única informação fiel ao texto-fonte foi aquela contida no penúltimo período: **“Descobrimos que o exercício físico ajuda a fortalecer e regenerar os neurônios.”** Apesar de se referir aos neurônios de maneira generalizada, foi esse um dos recursos que evitou a classificação desse texto como um caso de esvaziamento tópico. Aliás, subtrair o supertópico é estar muito próximo da destituição tópica.

Outra retextualização, caracterizada pelo uso de uma variedade informal da linguagem, a qual contribuiu para que eliminações substanciais acontecessem, está a seguir:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>...</p> <p>O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.</p> <p>Transcorreram duas décadas entre a descoberta da neurogênese em camundongos e a do mesmo fenômeno em seres humanos. O tema atrai enorme atenção por conta de seu potencial de tratar doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos, como o mal de Alzheimer e derrames.</p> <p>Dois grupos norte-americanos se debruçaram sobre essa forma de regeneração, obtendo resultados diferenciados, mas não inconciliáveis. Uma equipe, da Universidade Princeton, verificou que a reposição aumenta quando camundongos são submetidos a tarefas de aprendizado intenso. Outra, do Instituto Salk, constatou resultado semelhante com exercícios físicos continuados.</p> <p>...</p>	<p>Com o seu envelhecimento, suas células cerebrais irão ter perdas progressivas. Mas ele irá produzir novos neurônios, se você fizer exercícios físicos e se você sempre estiver utilizando seu cérebro para coisas diferentes, também ajuda. Este assunto atrai várias pessoas, porque trata de doenças, e todas as pessoas querem ser mais inteligentes. As pessoas sempre querem saber mais sobre o cérebro, para ter uma vida mais longa e melhor.</p> <p>Texto 15</p>
--	--

Um exemplo de coesão referencial inadequado na tarefa de resumir revela-se na presença do pronome “**ele**”, no início do segundo período, retomando o termo “**cérebro**”, o qual está explícito somente no texto-fonte. No entanto, no primeiro período do Texto 15, a expressão “**células cerebrais**” oferece pistas suficientes para que possamos inferir a retomada do item lexical “**cérebro**” pelo pronome “**ele**”. Além desse tipo de coesão entendida como anáfora indireta ou associativa, o supertópico foi reescrito numa linguagem inadequada: “**Mas ele irá produzir novos neurônios, 1[se você fazer exercícios físicos], e 2 [se você sempre estiver utilizando seu cérebro para coisas diferentes], também ajuda.**” As duas condicionais, 1 e 2, distorcem o supertópico por darem a entender que somente nas condições citadas é que “**ele**” irá produzir novos neurônios; no texto-fonte, é explícita a idéia de que “**o cérebro produz novos neurônios...e que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de**

regeneração...". As afirmações não se equivalem, e, se não há equivalência tópica no supertópico, pode-se afirmar que mesmo que não tenha sido eliminado, ignorado pelo resumidor, houve uma distorção capaz de anular sua validade; assim sendo, o falseamento, que teve início numa retomada mal sucedida do termo "**cérebro**" pelo pronome "**ele**", concretizou-se na distorção do supertópico.

Mais uma retextualização evidencia a ausência de informações para completar o supertópico. Neste caso, o do Texto 12, o termo "**neurogênese**" está presente, porém, sem qualquer esclarecimento do que seja, sem citar os dois estímulos que favoreceriam esse tipo de regeneração neuronal. Mais uma vez, o apagamento do supertópico deveu-se, em parte, ao processo mal estabelecido de referenciação entre textos. Usando a operação de nominalizar e de pronominalizar os referentes estabelecidos no texto-fonte, o resumidor afeta a clareza do texto-derivado, torna-se dependente do texto-fonte. Vamos observar a retextualização:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p><i>... com a derrocada do antigo princípio de que células cerebrais (neurônios) não poderiam ser repostas pelo organismo adulto. Nessa visão ultrapassada do cérebro, o envelhecimento do órgão equivaleria necessariamente à decadência, na forma de perda progressiva de suas células.</i></p> <p><i>O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.</i></p> <p>...</p>	<p>Segundo um antigo princípio de que células cerebrais não poderiam ser repostas pelo organismo adulto, o envelhecimento do cérebro equivaleria a decadência, na forma de perda progressiva de suas células. A neurogênese atrai atenção por conta do seu potencial de tratar doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos. Ela foi descoberta primeiramente em camundongos e depois nos humanos. Dois grupos norte-americanos estudaram sobre a neurogênese, obtendo resultados diferentes e a publicação da "Nature Neuroscience" ainda diz, num terceiro artigo, que os dois estímulos estudados podem se complementar.</p> <p>Texto 12</p>
---	--

Trechos colados, apagamento dos dados informativos precisos (local das pesquisas, instituições envolvidas), entre outras eliminações importantes, são problemas que colaboraram para que essa retextualização fosse caracterizada como sendo quase um esvaziamento tópico. Os termos referentes aos tópicos principais aparecem em quantidade razoável, mas pouco explicitados. Os “*dois estímulos*” citados na última linha do texto não ficaram suficientemente claros para que se percebesse que se referem a exercícios físicos e aprendizado. E diante de uma subtração “camuflada”, tem-se a impressão de que o resumidor chegou a apreender a macroestrutura do texto-fonte, contudo, não foi capaz de desvincular sua produção textual dos referentes do texto-fonte. Na seqüência, alguns textos serão apontados como exemplos do grau máximo de falseamento – o esvaziamento tópico.

3.2.4 Destituição tópica: o extremo falseamento

Entendemos que a atividade resumidora seja “uma tarefa de compreensão textual rumo ao macrotexto, em que predominam as operações ligadas à seleção de conteúdos e condensação pela eliminação de informações secundárias com generalizações mais ou menos extensas e agrupamentos sistemáticos de informações.” (MARCUSCHI, 2001, p.87). Essa prática de detectar itens relevantes no texto começa na primeira fase da infância, quando as primeiras palavras são pronunciadas, com substantivos e verbos sendo “selecionados” pelos pais num processo de repetição: mamãe, papai, “dandá”, entre outros nomes que fazem parte do universo da criança.

Nas atividades lingüísticas que nos acompanham por toda a vida, nos relatos orais, nos bilhetes e anotações, nos esquemas e em tantas situações, a redução

que marca a transferência de informações é notável, ou seja, “vivemos resumindo.” Dessa maneira, como entender **total** ausência de habilidade para selecionar dados em um texto-fonte? Como explicar o caso extremo de falseamento, caracterizado pelo esvaziamento tópico que pode ser verificado no texto a seguir? Casos assim é que, acreditamos, seriam merecedores de uma análise rigorosa, com entrevistas realizadas logo após a retextualização, com o objetivo de procurar entender o porquê de um apagamento tão acentuado. Eis o texto-derivado que bem exemplifica a destituição tópica:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>...</p> <p>O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.</p> <p>Transcorreram duas décadas entre a descoberta da neurogênese em camundongos e a do mesmo fenômeno em seres humanos. O tema atrai enorme atenção por conta de seu potencial de tratar doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos, como o mal de Alzheimer e derrames.</p> <p>...</p>	<p>As novas descobertas da ciência estão mostrando que assuntos antigos e sem importância, estão sendo fundamentais para um futuro com melhor qualidade de vida. Estudos feitos em camundongos estão gerando grande êxito na área e fazendo com que novas técnicas de regeneração sejam capaz de mudar o futuro da humanidade.</p> <p>Texto 34</p>
---	--

O único item lexical com significação sustentada pelo texto-fonte é “**regeneração**”. Uma acentuada ausência de habilidade resumidora pode ser observada nessa retextualização; o resumidor revela uma tentativa fracassada de seleção léxica voltada à manutenção tópica do texto-fonte. Certamente, o número reduzido e insuficiente de linhas preenchidas foi um fator que contribuiu para esse apagamento dos itens constituintes da macroestrutura textual.

Nesse caso, o único do *corpus*, a topicidade só foi considerada através de alguns poucos itens lexicais, exatamente quatro, transferidos do texto-fonte para o texto-derivado: “**descobertas, estudos, camundongos, regeneração**”. A expressão que poderia resgatar o supertópico – regeneração neuronal – surge incompleta: somente “*regeneração*”. E em momento algum do texto, há indício de que essa informação seja completada, o que eleva o falseamento deste texto-derivado. Nesses termos, o retextualizador sequer atingiu um dos processos de transferência tópica do texto-fonte, cujo título destaca o vocábulo que complementaria o citado por ele: Mais e melhores **neurônios**.

No mesmo texto considerado como um caso de destituição tópica, há duas expressões que se repetem: “As **novas** descobertas...para um **futuro** com melhor qualidade de vida” e “...**novas** técnicas de regeneração sejam capaz de mudar o **futuro** da humanidade”. Ao apontar a insuficiência do número de linhas nessa retextualização, levanta-se uma estratégia incoerente no texto-derivado, quando encontramos repetições irrelevantes ocupando o espaço textual destinado aos tópicos centrais do texto-fonte. Observa-se, nesse texto, que é preciso reafirmar a importância da descoberta da neurogênese, como se esse fato, por ser compartilhado pelos sujeitos envolvidos no processo – resumidor e corretor – dispensasse a retomada dos tópicos, de forma a construir um texto-derivado independente de qualquer elemento referente no texto-fonte. Essa ancoragem explícita do retextualizador no texto-fonte já foi comentada no início deste capítulo e revela a dificuldade do resumidor em desvencilhar-se do material que possui – o texto-fonte – para produzir o seu próprio.

A retextualização 27, a seguir, é mais um exemplo de apagamento tópico. Neste texto-derivado, a expressão que mais completa a significação do supertópico

do texto-fonte aparece no penúltimo período: “...**criação de neurônios.**” Percebe-se que ela não abrange a totalidade do sentido original – de que essa criação está vinculada à regeneração. E na seqüência de retomadas do que seria “neurogênese”, o item lexical “reposição” também não expressa a significação encontrada no texto-fonte: reposição de neurônios. Assim sendo, o resumidor novamente ancora-se no texto-fonte como referência para o uso de itens lexicais que não abrangem a totalidade da significação original. Essa distorção na clareza do texto-derivado revela-se como consequência de uma coesão referencial mal estabelecida, haja vista a certeza de que o desprendimento entre o texto-fonte e o texto-derivado é uma das condições fundamentais na produção de resumos. Esse desprendimento vincula-se ao sentido global, instituído na macroestrutura textual, a qual o texto-derivado deve conter, independentemente daquele sentido registrado no texto-fonte. Vamos ler o texto-derivado que comentamos:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>...</p> <p>O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.</p> <p>[...]</p> <p>Uma equipe, da Universidade Princeton, verificou que a reposição aumenta quando camundongos são submetidos a tarefas de aprendizado intenso. Outra, do Instituto Salk, constatou resultado semelhante com exercícios físicos continuados.</p> <p>...</p>	<p>A ciência faz com que teorias sejam revistas. Uma visão do passado, a perda dos órgãos são as decadências. Exercícios físicos ajudam a regeneração. Duas décadas foram precisas para descobrir o tema que trata de doenças degenerativas e lesões cerebrais. Dois grupos dos Estados Unidos obtiveram resultados diferentes numa mesma experiência. Uma equipe verificou a reposição aumentada. Um artigo fala sobre dois tipos de estímulo para a criação de neurônios. Os experimentos são essenciais para os descobrimentos científicos.</p> <p>Texto 27</p>
--	--

Nesse texto-derivado, a expressão **“dois tipos de estímulo”**, referente ao aprendizado e ao exercício físico, na verdade, retoma elementos presentes somente no texto-fonte. Apesar de **“exercícios físicos”** ter sido citado pelo resumidor, a distância que o separa do termo que o retoma é grande demais para possibilitar uma retomada bem sucedida. O apagamento tópico se define, nesse texto, pela incompletude das expressões, distanciadas a ponto de pertencerem a textos diversos. Percebe-se, também, uma tentativa de colagem mal sucedida de trechos de períodos. Essa colagem, a de pequenos trechos, associada à referenciação com distanciamento acentuado, resultou, nesse texto-derivado, em um falseamento caracterizado pelo esvaziamento tópico, marcado por vácuos semânticos em excesso.

3.2.5 Indeterminação: inserção ou subtração tópica?

No limite entre a inserção e a subtração tópica, situa-se a indeterminação. Dentre as operações que caracterizam a tarefa de resumir, a generalização é aquela que consiste em manter somente os traços comuns a todos os elementos de uma mesma classe. Assim sendo, contribui com a condensação através da eliminação de palavras, como também da substituição de vários vocábulos com características comuns por um só que englobe toda a classe, de acordo com tais características. O problema surge quando essa subtração atinge tópicos constituintes da macroestrutura do texto-fonte. Diante dessa possibilidade, ocorre o apagamento de informações consideradas relevantes, fato que afeta o valor-verdade dos enunciados através de uma substituição do dado concreto pelo geral.

Pudemos observar que, nas retextualizações do texto-fonte **“Mais e melhores neurônios”**, a generalização não foi operação conveniente para a manutenção tópica, devido à troca da informação pela indeterminação. Nas retextualizações em que ocorreram, foi possível perceber que há, na verdade, uma substituição de dados informativos precisos por dados genéricos. Como o texto-fonte caracteriza-se por ser dissertativo-informativo, a subtração de dados precisos foi operação considerada mais grave do que a inserção; é como se fosse eliminada uma porção considerável de significação do texto-fonte e inserida outra porção mínima em forma de item lexical indeterminado. A equivalência torna-se de difícil concretização, devido à dificuldade de aceitar um termo genérico para substituir a precisão da informação e o rigor dos dados científicos.

Utilizaremos o Texto 8 a fim de apontar a indeterminação recorrente nos resumos em estudo. Ela está presente no início do texto: **“Várias coisas vem evoluindo através do tempo...”**; e na expressão: **“...e depois de um certo tempo foram descobrir...”**. Vejamos o texto:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>[1] A boa ciência experimental obriga pesquisadores a rever teorias e noções que antes pareciam consensuais. No momento, a neurobiologia passa por uma dessas revisões, com a derrocada do antigo princípio de que células cerebrais (neurônios) não poderiam ser repostas pelo organismo adulto</p> <p>[...]</p> <p>[2] Transcorreram duas décadas entre a descoberta da neurogênese em camundongos e a do mesmo fenômeno em seres humanos. O tema atrai enorme atenção por conta de seu potencial de tratar doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos, como o mal de Alzheimer e derrames.</p> <p>...</p>	<p>[1] Várias coisas vem evoluindo através do tempo em nossa sociedade. Podemos dizer que uma delas é a ciência, que a cada dia vem desvendando novos mistérios, como a queda do antigo princípio que os neurônios não poderiam ser repostos pelo organismo adulto. Esse processo, chamado de neurogênese, é estimulado pelo aprendizado e pelo exercício físico. Essa experiência foi feita em camundongos e [2] depois de um certo tempo foram descobrir o mesmo fenômeno nos seres humanos. Comprovando que a ciência tende a evoluir cada vez mais e nos beneficiar em seus conhecimentos.</p> <p>Texto 8</p>
---	---

Nas duas expressões negritadas, há um apagamento de dados concretos em detrimento de marcas adverbiais vagas. Na última proposição, observa-se que a exatidão temporal presente no texto-fonte foi ignorada, assim como os sujeitos da ação; ignorados, deram lugar à indeterminação. Existem as duas informações no texto-fonte: vinte anos é o tempo real, e duas equipes – uma da Universidade Princeton e outra do Instituto Salk – foram responsáveis pelas experiências.

A opção por esse tipo de substituição informacional, quando o geral ocupa o espaço do exato, prejudica a retextualização na medida em que priva o leitor de uma série de dados informativos que dão credibilidade ao tema abordado. Os subtópicos sofrem uma indeterminação que resultou na queda de informatividade. Outra retextualização comprova a mesma ocorrência:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>...</p> <p>Dois grupos norte-americanos se debruçaram sobre essa forma de regeneração, obtendo resultados diferenciados, mas não inconciliáveis. Uma equipe, da Universidade Princeton, verificou que a reposição aumenta quando camundongos são submetidos a tarefas de aprendizado intenso. Outra, do Instituto Salk, constatou resultado semelhante com exercícios físicos continuados.</p> <p>...</p>	<p>O texto fala sobre as <u>descobertas</u> na área de neurologia, <u>Descobertas</u> como a neurogênese que mostra que os neurônios se reproduzem. Essa <u>descoberta</u> foi inicialmente feita em camundongos e depois sim em humanos, essa <u>descoberta</u> pode ser a solução de vários problemas como o mal de Alzheimer e derrames, muitas instituições tem pesquisado esse fenômeno, outra <u>descoberta</u> é a de que o aprendizado acelera a neurogênese, com isso a ciência começa a descobrir os mistérios do cérebro e do aprendizado dos animais.</p> <p>Texto 21</p>
---	--

O texto apresenta cinco construções oracionais semelhantes, iniciadas com a mesma palavra: "descoberta". De fato, esse termo – descoberta – é sinônimo do supertópico que conduz o texto-fonte: a neurogênese. Assim, é coerente essa

retomada na medida em que a macroestrutura textual do texto-fonte se mantém no texto-derivado, e essa manutenção realiza-se de maneira enfática, com o núcleo do supertópico ocupando a posição temática em cinco proposições. São elas:

O texto fala sobre **as descobertas** na área de neurologia...
 ...**descobertas** como a neurogênese que mostra que os neurônios se reproduzem.
 Essa **descoberta** foi inicialmente feita em camundongos...
 ...essa **descoberta** pode ser a solução de vários problemas...
 ...outra **descoberta** é a de que o aprendizado acelera a neurogênese...

Quanto à indeterminação comentada no texto anterior, ela revela-se também nesse último texto na expressão “**muitas instituições tem pesquisado esse fenômeno...**”. Os nomes das duas instituições responsáveis pela pesquisa foram novamente ignorados na retextualização. E uma outra subtração tópica ainda surge na seqüência: “**...o aprendizado acelera a neurogênese.**” A eliminação de uma das causas responsáveis pela neurogênese – o exercício físico – contraria o princípio da fidelidade aos tópicos do texto-fonte. Dentro da hierarquia tópica do texto-fonte, dois tópicos foram responsáveis pela distorção presente no texto-derivado; no primeiro caso, a referência generalizada aos grupos envolvidos na pesquisa provocou a queda de informatividade. E no segundo caso, a subtração total de um tópico, responsável por justificar o supertópico, resultou num falseamento do texto-fonte.

Um último exemplo de retextualização caracterizada por indeterminações é o seguinte:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>...</p> <p>Dois grupos norte-americanos se debruçaram sobre essa forma de regeneração, obtendo resultados diferenciados, mas não inconciliáveis. Uma equipe, da Universidade Princeton, verificou que a reposição aumenta quando camundongos são submetidos a tarefas de aprendizado intenso. Outra, do Instituto Salk, constatou resultado semelhante com exercícios físicos continuados.</p> <p>...</p>	<p>Antigamente, acreditava-se que o cérebro humano, conforme envelhecia não produzia novos neurônios. Agora, com as novas pesquisas realizadas em diversos institutos do mundo inteiro, chegou-se à conclusão de que o cérebro produz novos neurônios sim, quando envelhecemos. Quanto mais praticamos exercícios físicos e somos submetidos aos mais variados tipos de ambientes, o cérebro é estimulado a produzir novos neurônios pois o ser humano se vê obrigado a aprender.</p> <p>Texto 11</p>
---	---

Duas instituições de ensino constataram resultados diferentes para estimular a neurogênese, uma equipe do Instituto Salk e outra da Universidade Princeton. Ao optar pela indeterminação, o resumidor ampliou de tal maneira o âmbito da pesquisa que essa expansão acentuou a descredibilidade do texto-derivado. Há muita diferença entre “**dois institutos**” e “**diversos institutos do mundo inteiro**”, por que essa distorção tópica quando a referência baseia-se na exatidão numérica? “Dois” distancia-se bastante de “diversos”.

Outro fator que favoreceu a diminuição da informatividade dessa retextualização foi o duplo apagamento dos envolvidos na pesquisa. Pela segunda vez, os sujeitos envolvidos no estudo da neurogênese sofreram um apagamento – o índice de indeterminação do sujeito inicia a oração “**...chegou-se à conclusão de que o cérebro produz novos neurônios...**”. Apesar de a escola incentivar esse tipo de construção, adequada à impessoalidade do gênero científico, caracterizada pelo sujeito indeterminado, na tarefa de resumir, essa opção não contribui na manutenção tópica do texto-fonte; fere, pois, o princípio de fidelidade. São maneiras de substituir o exato, os dados informativos direcionados ao fortalecimento do

supertópico, por expressões mais curtas, é verdade, mas completamente distorcidas e inválidas nessa atividade, na qual a manutenção dos tópicos é condição essencial para atingir o objetivo desse tipo de retextualização. Para essa modalidade de texto, o informativo, não há espaço para indeterminações.

3.2.6 A reordenação da hierarquia tópica

Hierarquizar sugere a ação de nivelar em categorias, de ordenar de acordo com níveis e posições, de graduar. Assim acontece com os tópicos componentes da estrutura global do texto-fonte – eles apresentam-se numa ordenação de relevância que confere a cada tópico um grau de importância com relação a outro. Não é raro confundir sequência linear dos tópicos com sua hierarquia: são conceitos diversos relacionados à posição tópica. No primeiro caso, o da sequência linear, uma alteração na ordem não interfere de maneira a atingir seu conteúdo; já no caso da hierarquia, a alteração torna-se responsável por distorcer o conteúdo do texto, ao dar importância ao que era menos relevante, ao permitir que um subtópico ocupe a posição do supertópico.

Uma reordenação na hierarquia tópica marca o texto-derivado que devemos observar:

<p style="text-align: center;"><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>...</p> <p><i>O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>Dois grupos norte-americanos se debruçaram sobre essa forma de regeneração, obtendo resultados diferenciados, mas não inconciliáveis. Uma equipe, da Universidade Princeton, verificou que a reposição aumenta quando camundongos são submetidos a tarefas de aprendizado intenso. Outra, do Instituto Salk, constatou resultado semelhante com exercícios físicos continuados.</i></p> <p><i>As pesquisas estão na edição de março da "Nature Neuroscience". Um terceiro artigo na publicação especula que os dois tipos de estímulo para a neurogênese – aprendizado e exercício – podem se complementar, como ocorre na exploração de um novo ambiente.</i></p> <p>...</p>	<p>Nossos cérebros são iguais a máquinas quanto mais você exercita mais ela aprende. Antigamente pensavam que quanto mais velho você ia ficando mais o seu cérebro ia se desfazendo conforme a idade. Cientistas provaram em camundongos que essa antiga teoria estava errada, porque se você for jovem e não exercitar o seu cérebro ele vai atrofiando. Isso indica que quanto mais você olhar um objeto mais você fixa sua imagem.</p> <p style="text-align: right;">Texto 39</p>
--	--

Construído numa relação comparativa equivocada, o primeiro período revela uma reordenação na hierarquia tópica que compõe a macroestrutura do texto-fonte. O que era um subtópico na condição de argumento expositivo do supertópico transformou-se em supertópico, ou seja, "o exercício", que era uma das condições favorecedoras da neurogênese no texto-fonte, ocupa posição de supertópico no texto-derivado.

Com enfoque diverso do exposto no texto-fonte, o resumidor propõe uma abordagem sustentada numa relação antagônica entre o desempenho do cérebro na pessoa velha e na jovem. Assim, acusa como desacreditada a teoria de "que quanto mais velho você ia ficando mais o seu cérebro ia se desfazendo conforme a idade" e ousa um acréscimo informacional – "se você for jovem e não exercitar o seu cérebro ele vai atrofiando". Essa inserção ocupa uma posição com dupla função no texto-

derivado: explica a proposição anterior – “Cientistas provaram em camundongos que essa antiga teoria estava errada, porque se você for jovem e...” – e é referência para a proposição seguinte – “Isso indica que quanto mais você olhar um objeto mais você fixa sua imagem.” Na verdade, é possível perceber que nenhuma das funções – a de explicar e a de referenciar – está sendo desempenhada, não há ordenação tópica coerente para que se aceite essa hierarquia como constituinte da macroestrutura. Para confirmar isso, vejamos: “se você for jovem e não exercitar seu cérebro ele vai atrofiando” não explica que “Cientistas provaram em camundongos que essa antiga teoria estava errada” e nem indica que “quanto mais você olhar um objeto mais você fixa sua imagem”. Esta última afirmação está mais ligada ao aprendizado, que seria a segunda condição favorecedora à neurogênese, contudo, não citada explicitamente pelo resumidor.

Outro texto será tomado como exemplo de reordenação hierárquica dos tópicos constituintes da macroestrutura do texto-fonte. Nesse exemplo, o resumidor releva o tópico “memória”, e o “perigo de perdê-la”, em posição de supertópico; com isso, gerou uma distorção. Eis a retextualização:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>...</p> <p>O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.</p> <p>[...].</p> <p>...outra, do Instituto Salk, constatou resultado semelhante com exercícios físicos continuados.</p> <p>...</p>	<p>Conforme envelhecemos, nosso cérebro, se não exercitado, acaba perdendo a memória, em outras palavras, devemos exercitá-lo através de exercícios físicos, para que nossa memória não se torne falha, isto é, para retardar a perda da mesma.</p> <p>Texto 22</p>
---	--

Por três vezes, o foco em questão – memória – domina o texto, sempre caracterizada por debilidade: “*perdendo a memória, memória...falha, perda da mesma (memória).*” Dois subtópicos direcionam-se para o “novo” supertópico: o envelhecimento aliado à falta de exercício cerebral e os exercícios físicos; os primeiros colaboram para a perda de memória, enquanto que, em oposição, os exercícios físicos contribuem com o bom estado da memória. A regeneração neuronal (neurogênese) sequer foi citada; o que é o supertópico no texto-fonte resume-se ao termo “memória”, e somente um subtópico acompanha e favorece o “reformado” supertópico: exercícios físicos. Outra estratégia inadequada nessa retextualização consiste no uso da expressão explicativa *isto é*: na verdade, não há equivalência entre “não tornar falha a memória” e “retardar a perda da mesma (memória)”. No lugar da expressão *isto é*, mais adequada seria uma outra, por exemplo “ou ainda”, que indicasse alternância, não equivalência.

Com respeito à reordenação, convém reafirmar que reordenar tópicos, isto é, mudar as seqüências, não interfere no valor-verdade dos enunciados e no sentido global do texto como alterar sua hierarquia. Esta última reordenação, a hierárquica, acarreta em falseamento, ou em algo muito próximo, na medida em que revela uma má compreensão do esquema estrutural do texto-fonte e, até mesmo, do domínio dos modelos globais de gêneros textuais. Chama a atenção a tendência do resumidor em manter a seqüência dos tópicos do texto-fonte; entendemos que essa manutenção facilita a tarefa de retextualização, por permitir atingir o objetivo desse tipo de atividade com menor esforço. Mais uma amostra textual que exemplifica o falseamento decorrente da reordenação na hierarquia tópica:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>A boa ciência experimental obriga pesquisadores a rever teorias e noções que antes pareciam consensuais.</p> <p>[...]</p> <p>O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.</p> <p>[...]</p> <p>Dois grupos norte-americanos se debruçaram sobre essa forma de regeneração, obtendo resultados diferenciados, mas não inconciliáveis.</p> <p>...</p>	<p>A salvação das células de vários órgãos depende muito da ciência experimental que vem evoluindo a cada dia. A partir dessa evolução desse também nos mostra que o cérebro é muito mais que um órgão produtor de neurônios, isso e mais outras coisas. As recentes descobertas tem ajudado muito na medicina, na cura de doenças. As principais e maiores pesquisas são feitas por dois grupos norte-americanos que fazem pesquisas com animais para descobrir um pouco mais sobre o homem.</p> <p>Texto 42</p>
--	--

O supertópico do texto-fonte subordinou-se, nesse exemplo, a “o cérebro é muito mais que um órgão produtor de neurônios”. E o que nem era subtópico no texto-fonte adquiriu a notoriedade que a posição do supertópico encerra, vejamos: “a ciência experimental que vem evoluindo a cada dia” é responsável pela “salvação das células de vários órgãos” e “as recentes descobertas tem ajudado muito na medicina, na cura de doenças”. Essa extrema inversão na hierarquia, na relevância tópica, foi responsável por um falseamento na retextualização. Entende-se que a má compreensão da macroestrutura do texto-fonte é o ponto de partida para explicar o grave equívoco que caracteriza esse resultado. Se no processo de apreensão do quadro tópico do texto-fonte houve falha, como esperar uma manutenção tópica? É necessário observar que a reformulação e a condensação acontecem nesse texto-derivado: a última deve-se ao pouco espaço determinado na folha de redação – dez linhas; a reformulação ocorreu com distorções, justamente por não manter o princípio da fidelidade tópica ao texto-fonte.

3.2.7 A troca lexical: distração ou confusão fonêmica ?

Se a retextualização que caracteriza a produção de resumo é fundamentada na fidelidade do resumidor aos tópicos comandos do texto-fonte, torna-se difícil entender a troca de um item lexical por outro semelhante, como se essa alternância fosse resultado de uma distração. Essa troca, inúmeras vezes, é caracterizada pela semelhança fônica entre os itens lexicais, suas formas assemelham-se, e o significado da palavra não é considerado nessa acidental substituição. No exemplo que se segue, dois vocábulos foram substituídos inadequadamente, e o texto perdeu em fidelidade com relação ao original. Vejamos o resumo 36:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p><i>A boa ciência experimental obriga pesquisadores a rever teorias e noções que antes pareciam consensuais. No momento, a neurobiologia passa por uma dessas revisões, com a derrocada do antigo princípio de que células cerebrais (neurônios) não poderiam ser repostas pelo organismo adulto.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>Dois grupos norte-americanos se debruçaram sobre essa forma de regeneração, obtendo resultados diferenciados, mas não inconciliáveis. Uma equipe, da Universidade Princeton, verificou que a reposição aumenta quando camundongos são submetidos a tarefas de aprendizado intenso. Outra, do Instituto Salk, constatou resultado semelhante com exercícios físicos continuados.</i></p> <p>...</p>	<p>A neurologia atual passa por uma revisão das teorias e noções que antes pareciam consensuais. Acredita-se numa visão ultrapassada de que as células cerebrais não poderiam ser repostas pelo organismo. Com isso o envelhecimento do órgão equivaleria necessariamente decadência, na forma de perda progressiva das células, o cérebro não produz novos neurônios a neurogênese. Cientistas que realizaram a mesma experiência e obtiveram resultados diferentes (estudaram a forma de regeneração) mas não inconcigináveis. Isso diz que a ciência não existem verdades absolutas.</p> <p>Texto 36</p>
--	---

Neurologia e **inconcigináveis** são dois itens lexicais que ocuparam o lugar de **neurobiologia** e **inconciliáveis**, presentes no texto-fonte. Certamente, os dois

termos são desconhecidos pelo resumidor, que, algumas vezes, ignora o contexto como fator contribuinte da compreensão global do texto.

Diante de um caso de troca lexical, seria possível considerar o fator distração como responsável pelo engano. Assim como seria viável justificar tais substituições como falta de domínio vocabular. É isso, a distorção de informação, que o texto a seguir revela:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p>...</p> <p><i>O cérebro não apenas produz novos neurônios como surgem agora indicações de que tanto o aprendizado quanto o exercício físico podem estimular essa forma de regeneração, conhecida como neurogênese.</i></p> <p><i>Transcorreram duas décadas entre a descoberta da neurogênese em camundongos e a do mesmo fenômeno em seres humanos. O tema atrai enorme atenção por conta de seu potencial de tratar doenças degenerativas e lesões no cérebro de idosos, como o mal de Alzheimer e derrames.</i></p> <p>...</p>	<p>Com o passar do tempo, as células nervosas (neurônios) precisam ser regeneradas. Esse fenômeno de trocar células antigas por células novas é chamado de neurogênese. Isso ocorre há dois séculos em camundongos e nos seres humanos, tratando de doenças degenerativas e lesões nos idosos. Com grande quantidade de exercícios a reposição aumenta. Para que possamos memorizar alguma coisa precisamos de um conhecimento sobre o território em que estamos. O objetivo da ciência é progredir na maneira de vida e melhorar a situação de saúde das pessoas.</p> <p>Texto 16</p>
---	---

A afirmação do terceiro período fundamenta-se numa troca lexical responsável por uma séria distorção tópica com relação ao tempo que marcou a realização da experiência. O que era “**duas décadas**” no texto-fonte transformou-se, nas mãos de um resumidor distraído, em **dois séculos**. E, juntamente com essa acidental troca de um índice temporal, todo o período foi afetado pelo falseamento. Primeiramente o termo “**séculos**” substituiu “**décadas**”; logo após, “**camundongos**” e “**seres humanos**” foram englobados num só processo, enquanto que, no texto-fonte, são pontos de comparação: a neurogênese em **camundongos** foi descoberta

duas décadas antes de descobrirem nos **seres humanos**. Finalmente, o gerúndio “**tratando**” sugere a ocorrência de tratamento desde a descoberta do fenômeno em camundongos e seres humanos, quando, na verdade, existe somente a possibilidade de doenças degenerativas virem a ser beneficiadas com a descoberta da neurogênese.

A distorção tópica atinge elevado nível quando são somadas operações condenadas no processo de retextualização do tipo resumo. A colagem de trechos mal seqüenciados e a troca lexical agravam o falseamento. Neste último exemplo de retextualização analisado a seguir, a troca lexical marca o início e o final do texto-derivado; no início, o termo “**neurologia**” substitui “**neurobiologia**”, enquanto que, no último período, o que seria “**humanidade**” passa a ser “**ciência**”. Vejamos:

<p><i>Mais e melhores neurônios</i></p> <p><i>A boa ciência experimental obriga pesquisadores a rever teorias e noções que antes pareciam consensuais. No momento, a neurobiologia passa por uma dessas revisões, com a derrocada do antigo princípio de que células cerebrais (neurônios) não poderiam ser repostas pelo organismo adulto.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>A ciência aprende com seus experimentos mais engenhosos e a humanidade, com a ciência. Não só a sobreviver, mas a viver mais, e melhor.</i></p>	<p>A neurologia está passando por uma revisão, com a queda de que os neurônios não podem ser repostos pelo organismo adulto, isso levaria a perda do órgão. O cérebro produz novos neurônios; exercícios físicos e aprendizados estimulam sua produção. Testes com camundongos afirmam que aprendizados e exercícios intensos aumentam a produção das células. A ciência aprende a viver mais com essas experiências.</p> <p>Texto 33</p>
---	---

O termo “**neurobiologia**” foi, em vários outros resumos, substituído por “**neurologia**”. Entendemos essa troca como uma prevalência do vocabulário dominado pelo resumidor, diante de tamanha semelhança na forma e na própria significação. O problema torna-se mais grave quando uma afirmação distorcida é

resultado de uma troca lexical mesclada com colagem, como aconteceu no último período do texto acima. Conseqüência de uma colagem de trechos do último parágrafo do texto-fonte, o sujeito da primeira oração – **a ciência** – não é o mesmo da segunda oração desse último parágrafo ao qual nos referimos. O sujeito da segunda oração é **humanidade**, no entanto, está elíptico na oração, exigindo do leitor, o resumidor, uma leitura mais atenta para acompanhar essa construção coesiva bastante complexa, a do último parágrafo do texto-fonte.

Eis a transcrição do último parágrafo do texto-fonte, para confirmar nossa conceituação: “**1 [A ciência aprende com seus experimentos mais engenhosos,] 2 [e a humanidade, com a ciência.] 3 [Não só a sobreviver,] 4 [mas a viver mais, e melhor.]**”

<p>...</p> <p>A ciência aprende com seus experimentos mais engenhosos e a humanidade, com a ciência. Não só a sobreviver, mas a viver mais, e melhor.</p> <p>...</p>	<p>...</p> <p>A ciência aprende a viver mais com essas experiências.</p> <p>...</p> <p>Texto 33</p>
--	---

Em outras retextualizações utilizadas como exemplos de colagem, a mesma justaposição ocorreu. E isso deveu-se à pontuação pouco usual: a vírgula indicando a elipse do verbo “**aprender**”, assim como o início da oração **3** marcado pela ausência do sujeito, o mesmo que se encontra na oração **2**. O problema se acentua na medida em que o termo **ciência** inicia e finaliza o primeiro período, induzindo o aluno a entender como uma retomada mais adequada aquela que utiliza o termo **ciência**. Os trechos sublinhados foram justapostos na colagem final do texto-derivado, operação que gerou uma troca de sujeitos, conseqüentemente, uma

distorção tópica assinalando uma espécie de falseamento. Essa justaposição assim ficou: **“A ciência aprende a viver mais com essas experiências.”**

Mais uma vez, a colagem de partes de períodos foi responsável por distorção do significado dos tópicos. Se há falseamento em unidades lexicais, toda a porção tópica é atingida, e a consequência do que poderia ser um lapso reflete-se na distorção dos enunciados tópicos que compõem a macroestrutura do texto-fonte. E se a macroestrutura sofrer alteração, o objetivo desse tipo de retextualização – o resumo – não foi atingido.

3.3 AS DEZ OPERAÇÕES EM CONFRONTO COM AS CONDIÇÕES APONTADAS POR CHAROLLES

CHAROLLES (1991, p.12) refere-se ao resumo escolar como “antes de tudo destinado a avaliar ou valorizar a compreensão reflexiva, racional dos alunos diante dos textos que lhes são entregues.”¹⁸ Está a prática resumitiva intimamente ligada à compreensão e “mesmo a uma compreensão construída, refletida, metalingüística e quase crítica do texto-fonte [...] é necessário voltar até a sintaxe do discurso que passa por uma reconstituição das intenções enunciativas do autor.” (CHAROLLES, 1991, p.20). E entende-se, também, como uma atividade de apreciação do nível dos alunos em produção escrita, assim como de suas competências lexicais.

Ao sistematizar as operações utilizadas pelos resumidores do *corpus* aqui estudado, surgiu a necessidade de um confronto entre essas estratégias recorrentes

¹⁸ No original, lê-se: “*que le resume de texte scolaire est avant tout destine à évaluer la compréhension (réfléchie, rationnelle...) par les élèves des textes qui leur sont soumis.*”

nos textos-derivados e três das condições fundamentais para a produção de resumo, apontadas por CHAROLLES (1991 e 1992). Através dessa comparação, foi possível visualizar até que ponto a opção do resumidor vai ao encontro dos três requisitos que sustentam nossa abordagem: a condensação, a fidelidade informacional e a reformulação.

Chegamos à seguinte tabela:

Tabela de comparação entre as operações recorrentes nos resumos analisados e as condições apontadas por Charolles para a produção de resumo escolar

Operações	Condições para elaboração de resumo		
	Condensação textual	Fidelidade informacional	Reformulação textual/lingüística
1. Reordenação tópica	X	X	X
2. Colagem	X	X	
3. Pontos periféricos	X	X	
4. Inserção de informações	X		X*
5. Subtração do supertópico	X		X*
6. Subtração do supertópico	X		X*
6. Destituição tópica	X		X*
7. Indeterminação	X		X*
8. Reordenação hierárquica	X		X*
9. Troca lexical	X		X*

X* → Reformulação inadequada

A condensação é item constante nas dez operações, em função do espaço destinado à retextualização: dez linhas. Houve o cumprimento dessa condição em todos os 660 textos corrigidos. No entanto, os mecanismos utilizados para que essa redução se efetivasse é que determinam a qualidade do resumo. E fazer acontecer as outras duas condições propostas por Charolles – a fidelidade informacional e a

reformulação textual –, na tarefa de resumir, é uma opção do aluno, que se revela nas operações por ele selecionadas, a qual determinará se seu resumo estará dentro do esperado nessa prática lingüística.

Nas operações 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10, a reformulação ocorreu de maneira inadequada (X*), justamente por infringir a segunda condição proposta por Charolles para a produção de resumos. Assim, se não houve fidelidade informacional ao texto-fonte, o falseamento ocupou o lugar no texto-derivado. Essa interdependência entre as três condições apontadas fica evidente na tabela no momento em que somente uma das operações preencheu os três requisitos: a reordenação tópica.

Observa-se que, ao satisfazer as três condições propostas por Charolles, a reordenação tópica foi a única estratégia não condenada na atividade de resumir. E isso se deve justamente ao fato de ela exigir do resumidor habilidade suficiente para praticar os dois movimentos contrários: a manutenção dos tópicos realizada através de uma alteração textual, seja pela mudança no léxico, seja pela nova construção sintática, entre outros recursos.

Isso não quer dizer, de maneira alguma, que somente os resumos com reordenação tópica é que satisfazem a expectativa dessa prática escolar. Poucos resumidores possuem essa habilidade, a tendência é manter os tópicos no texto-derivado na mesma sequência do texto-fonte. Juntamente com a reordenação tópica, a colagem e a manutenção dos pontos periféricos do texto-fonte são índices de que a fidelidade informacional foi cumprida pelo resumidor na tarefa de retextualização; no entanto, com a colagem e a manutenção dos pontos periféricos, não são apresentados traços de reformulação suficientes para que se atinja o proposto nessa atividade. A evidência diante desse confronto, o das operações recorrentes nos textos-derivados com as condições apontadas por CHAROLLES

(1991), torna-se clara: é conflituoso para o resumidor cumprir concomitantemente duas práticas antagônicas – manter e alterar. Dessas duas práticas – a manutenção informacional e a reformulação lingüística –, a reformulação está presente em oito das dez operações, quando o resumidor altera o aspecto textual do texto-fonte. Quanto à fidelidade informacional, somente três das dez operações atingem essa condição. Finalmente, a condensação é característica de todos os textos-derivados.

CONCLUSÃO

Parece ser contraditório o caminho que permeia a atividade de resumir. Se por um lado, essa prática escolar cobrada do aluno é requisitada num crescente, desde a 5ª série até os últimos anos da vida acadêmica; por outro lado, a orientação pedagógica para a confecção do resumo escolar estabilizou-se. Essa estabilidade caracteriza-se por uma certa lacuna, na medida em que as lições de como resumir um texto concentram-se em alguns poucos livros didáticos direcionados ao Ensino Médio. E é nesse período escolar, no Ensino Médio, que as atividades resumitivas começam a ser praticadas com maior frequência; no entanto, com orientações ainda insuficientes das técnicas ofertadas nos manuais didáticos.

Entre tantas incertezas, registramos neste estudo um ponto de concretude direcionado à atividade de resumir, selecionamos dez operações recorrentes em 100 textos-derivados, produzidos em sala de aula, por alunos do Ensino Médio, de um colégio particular de Curitiba. Ao focalizar o tópico como unidade a ser movimentada nessas operações, foi possível registrar, entre diversas estratégias, dez operações que se destacaram. São elas: a reordenação tópica, a colagem de períodos completos ou de trechos do texto-fonte, a colagem dos pontos periféricos, a inserção de informações, a subtração de subtópicos, a subtração do supertópico, o esvaziamento tópico, a indeterminação, a reordenação hierárquica dos tópicos e a troca lexical. Por ordem de ocorrência, as dez estratégias detectadas nos resumos, assim se apresentaram:

OPERAÇÕES	NÚMERO DE TEXTOS
1ª) Subtração de subtópicos	68
2ª) Manutenção de pontos periféricos	27
3ª) Colagem	22
4ª) Subtração do supertópico	20
5ª) Indeterminação	19
6ª) Inserção de informações	17
7ª) Reordenação hierárquica	12
8ª) Troca lexical	11
9ª) Destituição tópica	9
10ª) Reordenação tópica	7

Na primeira coluna, as dez operações apresentam-se na ordem de ocorrência nas retextualizações; a segunda coluna contém a quantidade de textos-derivados em que cada qual foi detectada. Assim, a mais praticada foi a subtração de subtópicos – em 68 resumos – e a de menor incidência foi a reordenação tópica – somente em 7 textos-derivados.

Das dez operações, somente uma não infringiu uma sequer das três condições apontadas por CHAROLLES (1991) para a produção de resumos – a reordenação tópica. Apontada aqui como a opção de menor incidência – em sete textos somente – essa estratégia é utilizada pelo resumidor com habilidade suficiente de apreensão da macroestrutura textual do texto-fonte e de reordenação dos elementos constituintes dessa macroestrutura no texto-derivado. A interferência do aluno-resumidor, nesse caso, começa na detecção dos tópicos relevantes e termina na refacção, na hora da produção textual, onde não há espaço para colagens, inserções nem subtrações, mas somente para a manutenção do que

constitui a macroestrutura do texto-fonte. Em alguns desses casos, houve subtração tópica, porém irrelevante.

A prática da colagem é freqüente na hora de resumir. Foi possível observar esse transporte de orações inteiras, até mesmo períodos completos, ou, então, de trechos menores do texto-fonte para o derivado. E, nessa prática condenável, a manutenção dos pontos periféricos do texto-fonte foi a segunda operação mais recorrente; dos 100 textos, 27 apresentaram a manutenção do período inicial e final do texto-fonte, mesmo sendo esses pontos destituídos de tópicos relevantes. Isso leva a crer numa certa acomodação do resumidor ante o “bem conceituado” texto-fonte, cujo início e fim comportam-se como elementos favoráveis ao bom relacionamento autor-leitor. E não é esse favorecimento condição fundamental dos tópicos relevantes, mas sim dos itens introdutórios e conclusivos de um texto. No caso do texto científico resumido pelos alunos sujeitos de nosso estudo, todo o primeiro parágrafo, o maior do texto, e o último, o menor, não contêm relevância tópica, portanto, deveriam ser considerados dispensáveis pelo resumidor. Seria a superestrutura textual tomando o lugar da macroestrutura a razão dessa manutenção dos pontos periféricos? Se entendermos essa postura como uma maneira de preservar o gênero textual científico, então confirma-se essa substituição como opção do aluno. E, de fato, o gênero textual denominado “divulgação científica” permaneceu em todas as retextualizações.

Foi possível concluir que, ao detectar a macroestrutura do texto-fonte, com sua evidente hierarquia tópica, o resumidor procura elaborar um confronto entre o espaço de que dispõe para produzir o texto-derivado e os graus de importância dos tópicos detectados. Diante desse cenário – o espaço disponível (10 linhas para nosso estudo) e os tópicos principais em ordem hierárquica –, começaria, então, um

movimento descendente de manutenção tópica. O ponto de partida para esse processo de manutenção começaria pelo supertópico e, em direção aos subtópicos, o resumidor deveria selecionar todos aqueles possíveis de participarem do texto-derivado. Essa adequação dos tópicos ao espaço ofertado é um recurso que possibilita a produção de resumos das mais variadas dimensões, desde livros completos, capítulos inteiros, até uma reportagem como aquela que constituiu o texto-fonte de nossa pesquisa.

Diante dessa proposta, o esquema surge como elemento que favoreceria a confecção do resumo. Através de um esquema, um fluxograma, a macroestrutura se desvela para o resumidor, o qual pode utilizá-la como confirmação do entendimento que teve do texto-fonte, assim como de uma garantia para que todos os componentes constituintes dessa macroestrutura estejam presentes no texto-derivado. CHAROLLES (1991) entende esse esquema como modelo de representação mental, justamente o ponto intermediário entre a compreensão e a escrita, entre a recepção e a produção, é o ponto que garante ao resumidor a manutenção de tópicos considerados fundamentais. Na verdade, para haver um esquema, a compreensão e o detectar do significado global do texto-fonte compõem o primeiro passo para que o restante dos tópicos seja mantido.

Relacionada à manutenção tópica, a operação mais praticada – em 68 retextualizações – foi a subtração de subtópicos. Mais uma vez, a compreensão global do texto-fonte e a apreensão de suas porções textuais mais relevantes garantiriam um resumo bem sucedido. Assim, confirma-se a suposição de que um esquema, com palavras-chave em forma de fluxograma, facilitaria a manutenção tópica no texto-derivado, pelo fato de o resumidor apoiar-se nesse esquema como

um meio de conferir a quantidade de tópicos a serem preservados no processo de retextualização.

A destituição tópica – encontrada em 9 resumos – é um alerta de que o resumidor, nesse caso, não cumpriu a etapa de leitura no nível necessário à apreensão tópica do texto-fonte. Considerada uma amostra de total ausência de fidelidade informacional, esses resumos mereceriam maior análise com o intuito de reconhecer os obstáculos que se apresentaram para esses alunos, e em que momentos foram mais agravantes. Nessa mesma condição de gravidade, situa-se a subtração do supertópico e a reordenação hierárquica dos tópicos do texto-fonte. Na falta do tópico comando, o texto-derivado apresenta-se destituído de seu teor de maior significação, e os subtópicos não preenchem o espaço destinado ao supertópico, o qual não foi devidamente ocupado em 20 resumos. E quanto à reordenação da hierarquia dos tópicos constituintes da macroestrutura, 12 retextualizações apresentaram esse tipo de desorganização estrutural tópica. Novamente, com o grau de relevância tópica alterado, o texto-derivado torna-se divergente do texto-fonte por desrespeitar a condição de fidelidade informacional apontada por CHAROLLES (1991). Foi justamente essa condição – a fidelidade informacional – a mais infringida pelo retextualizador em foco, que, diante da orientação ainda insuficientemente sistematizada, realiza essa prática textual com recursos empíricos pouco eficazes. É esse resumidor o centro de nosso maior interesse, ao apontarmos estratégias mal selecionadas na confecção dos resumos, *corpus* de nosso estudo. Fundamentada nessas equivocadas operações, a intenção é apontar caminhos para que essa prática textual, confirmadamente valiosa, seja, no âmbito social ou no escolar, uma tarefa mais facilmente dominada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira. ***Coleção base: português: volume único.*** São Paulo: Moderna. 1999.

ANDRÉ, Hildebrando A. de. ***Curso de redação: técnicas de redação, análise estilístico-interpretativa, literatura brasileira, temas de redação dos exames vestibulares.*** 4. ed. São Paulo: Moderna. 1992

BARBOSA, Severino Antônio. ***Redação: escrever e desvendar o mundo.*** 9. ed. São Paulo: Papirus. 1994.

BASSI, Cristina; LEITE, Márcia. ***Português: leitura e expressão.*** São Paulo: Atual. 1992.

BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER, W. ***Introduction to text linguistics.*** 3ª impression. Longman. London e New York. 1986.

BERTOLIN, Rafael; SILVA, Antônio de Siqueira e. ***Língua Portuguesa: linguagem e vivência.*** São Paulo: IBEP.

BRANDÃO, Helena N. ***Gêneros do discurso na escola.*** São Paulo: Cortez. Vol 5. 1999.

CARNEIRO, Agostinho Dias. ***Redação em construção: a escritura do texto.*** São Paulo: Moderna. 1993.

CAVÉQUIA, Márcia Paganini; SOUZA, Cássia Leslie Garcia de. ***Linguagem: criação e interação.*** São Paulo: Saraiva. 1999.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. ***Português: linguagens.*** São Paulo: Atual. 1998.

_____; _____. ***Texto e interação.*** São Paulo: Atual. 2000.

CHAROLLES, Michel. **Marquages linguistiques et résumé de texte.** In: CHAROLLES, Michel; PETITJEAN, André (Org.) *Le résumé de texte.* Paris: Klincksieck, 1992. pp. 11-27.

_____. **Le résumé de texte scolaire; fonctions et principes d'élaboration.** *Pratiques*, 72, déc. 1991.

CORRÊA, Maria Helena; LUFT, Celso Pedro. **A palavra é sua: língua portuguesa.** São Paulo: Scipione. Ed. rev. e ampl. 1996.

CORRÊA, Romilda Marins. **Os vestibulandos e suas produções textuais: uma análise desse universo lingüístico.** Maringá: EDUEM, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes. 1994.

DIJK, Teun Adrianus van. **Cognição, discurso e interação.** 3. ed. São Paulo: Contexto. 1992.

EHRlich, M. F.; CHARLES, A.; TARDIEU, H. **La superestructure des textes expositifs est-elle prise en charge lors de la sélection des informations importantes?** In: CHAROLLES, Michel; PETITJEAN, André (Org.). *Le résumé de texte.* Paris: Klincksieck, 1992. pp. 183-206.

FARACO, Carlos Alberto. **Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes.** 5. ed. Petrópolis: Vozes. 1996.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência Textuais.** São Paulo: Ática. 8. ed. 2000.

_____. **Lingüística Textual: Introdução.** São Paulo: Cortez. 4. ed. 1998.

FERREIRA, Norma S. **Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1999.

FINOTTI, Luísa Helena Borges. ***Investigando as possíveis causas da descontinuidade da progressão temática em textos orais e escritos.*** Revista Letras & Letras, 15(1), p.53-61, jan./jun. 1999.

FIORIN, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão. ***Para entender o texto: leitura e redação.*** 16. ed. São Paulo: Ática. 2001.

HAUAGGE Jr., Paulo; MORAES, Priscila Ganter. ***Idéias em contexto:*** língua portuguesa. São Paulo: Editora do Brasil. 1998.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. ***Continuidade temática e referencial em textos conversacionais.*** Revista Alfa, São Paulo, 36. P. 127 – 137, 1992.

GERALDI, João Wanderley. ***Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.*** Campinas, Mercado de Letras, 1996.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. ***Leitura e resumo de um texto científico: o cruzamento de discursos.*** Revista Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 28, nº 4, p. 155-166, dezembro de 1993.

GONÇALVES, Ana Maria. ***Continuidade tópica e referência em narrativas orais de crianças de 4 a 6 anos.*** Revista Letras de Hoje. Porto Alegre, PUCRS, v.24, p.79-95, dezembro de 1989.

GORSKI, Edair. ***Topicalidade na fala e na escrita.*** Revista de Letras. V.19, n ½ - jan/dez 1997.

GRAEFF, Telisa Furlanetto. ***Resumo de textos: em busca dos blocos semânticos e das unidades semânticas básicas.*** Passo Fundo: UPF, 2001.

GRANATIC, Branca. ***Técnicas básicas de redação.*** São Paulo: Scipione. 1995.

INFANTE, Ulisses. ***Do texto ao texto.*** 5. ed. São Paulo: Scipione. 1996.

JUBRAN, Clélia Cândida A. S. et all. ***Organização tópica da conversação.*** In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (Org.) ***Gramática do português falado.*** Campinas: Ed. da UNICAMP/FAPESP. Vol. 1. 1990.

KINTSCH, Walter & VAN DIJK A. Teun. ***Comment on se rapelle et on résumé des histoires***. Langages, Paris, Didier-Larousse, n. 40, p. 98-116, 1975.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. ***Texto e Coerência***. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. ***O texto e a construção dos sentidos***. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. ***Estratégias de processamento textual***. Relatório de pesquisa financiada pelo CNPq. Relatório final relativo ao biênio 1995-1997.

_____. ***A coesão textual***. São Paulo: Contexto. 10. ed. 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. ***Cognição e Produção Textual: Processos de referenciação***. In: II Congresso Nacional da ABRALIN. UFSC. Florianópolis. 25 a 27 de fevereiro de 1999.

_____. ***Da fala para a escrita: atividades de retextualização***. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. ***Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais***. In: XVII Jornada do Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste. UFC. Fortaleza. 01 a 04 de setembro de 1999.

MARTOS, Cloder Rivas; MESQUITA, Roberto Melo. ***Português: linguagem e realidade***. São Paulo: Saraiva. 1994.

MESERANI, Samir. ***O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação***. São Paulo: Cortez. 1995.

ORLANDI. Eni. P. ***Discurso e leitura***. São Paulo: Cortez, 1988.

PEZATTI, Erotilde Goreti. ***Constituintes pragmáticos em posição inicial: distinção entre tema, tópico e foco***. Revista Alfa, São Paulo, v. 42, p. 133-150, 1998.

POSSENTI, S. ***Discurso, estilo e subjetividade***. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. ***Apresentação da Análise do Discurso***. São Paulo: IEL, UNICAMP, 1996.

SARGENTIM, Hermínio. ***Redação, curso básico***. Vol. 1. São Paulo: IBEP. 1997.

SOARES, Magda. ***Português através de textos***. São Paulo: Moderna. 1990.

SOUZA, Meire Estelito de. ***Infrações aos fatores de textualidade em redações escolares***. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Faculdade de Letras. 1999.

TUFANO, Douglas. ***Curso moderno de língua portuguesa***. São Paulo: Moderna, 1991.

_____. ***Estudos de redação***. São Paulo: Moderna. 1985.

VESTIBULAR, UFPR, 2001. Disponível em: <http://www.ufpr.br>. Acesso em 20/05/2002, às 16:36 h.

VIGNER, Gérard. ***Réduction de l'information et généralisation: aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de résumé***. *Pratiques*, n. 72, pp. 33-54, déc. 1991.